Razones y propuestas educativas

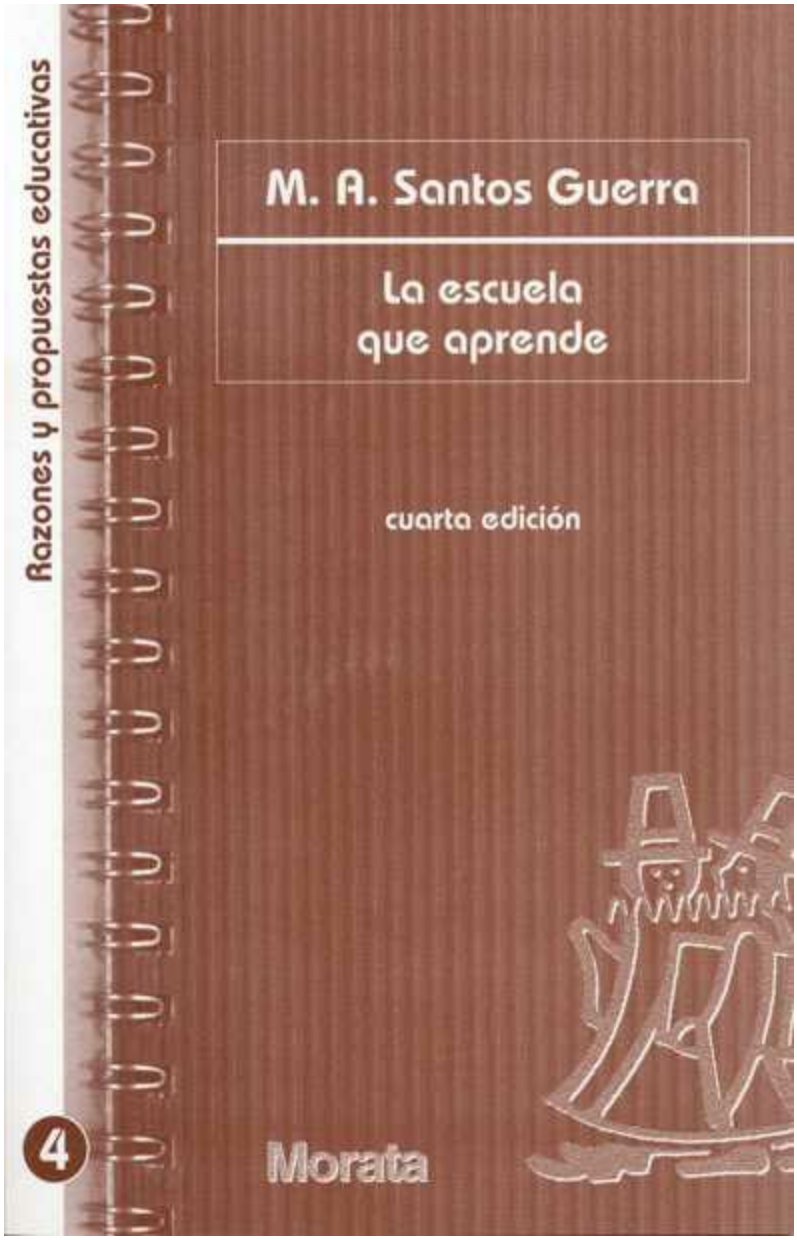
4

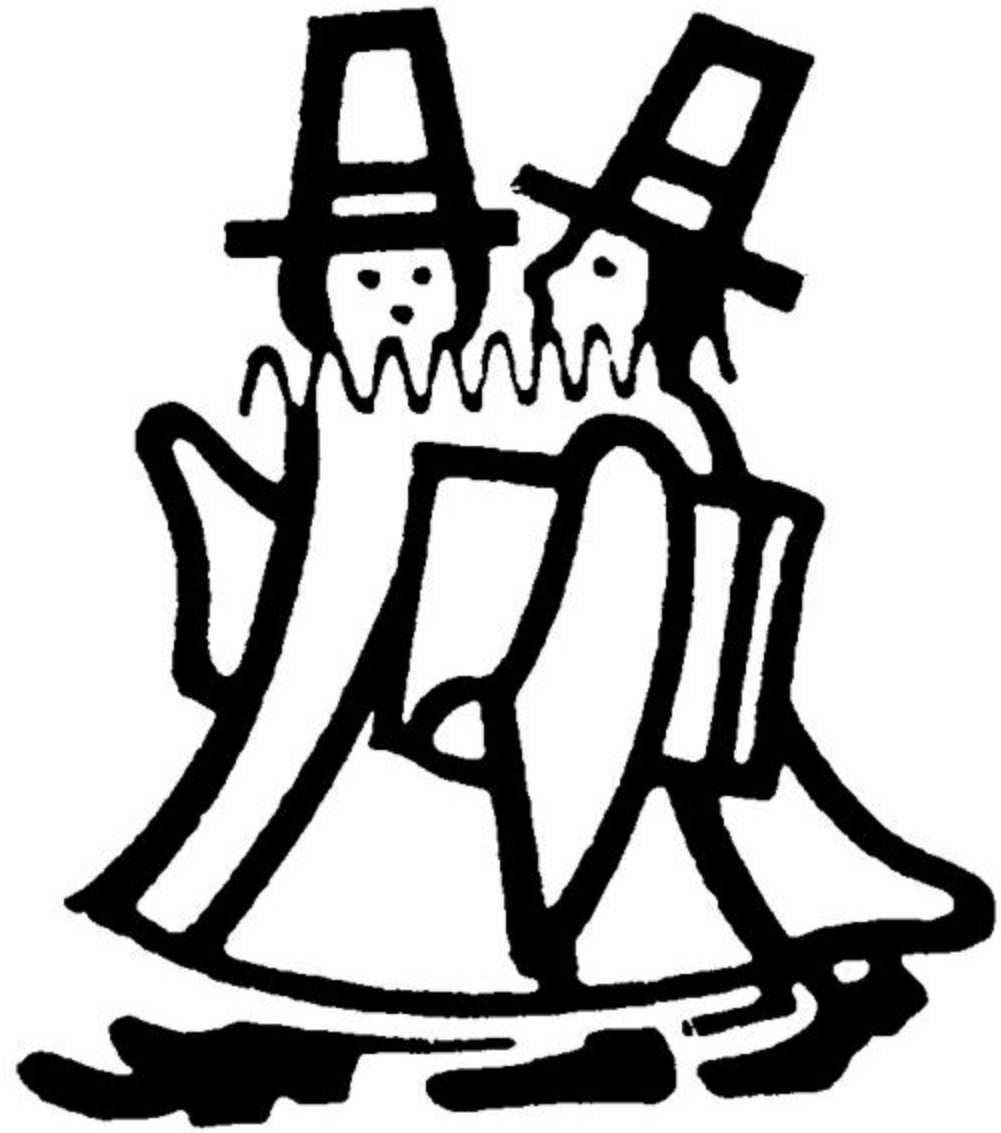
M. A. Santos Guerra

La escuela que aprende

cuarta edición

Morata


Razones y propuestas educativas
4
M. A. Santos Guerra
La escuela
que aprende
cuarta edición
Morata



1

Escuela y justicia social

©nEdiciones Morata, S. L. — La fotocopia no autorizada es un delito 2

Escuela y justicia social

Colección:

PEDAGOGÍA

©nEdiciones Morata, S. L. — La fotocopia no autorizada es un delito 3

La escuela que aprende

Por

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

Traducido por

Tomás del Amo

©nEdiciones Morata, S. L. — La fotocopia no autorizada es un delito 4

Razones y propuestas educativas es una colección de obras de divulgación dirigida al profesorado, a quienes se inician en los estudios sobre la educación, así como a aquellas personas que, sin estar relacionadas profesionalmente con el ámbito educativo, tienen interés por uno de los sistemas que construyen el presente y determinan el futuro de las sociedades modernas.

La complejidad de la vida en el mundo actual dificulta la participación en las discusiones, en el planteamiento de iniciativas y en la toma de decisiones sobre temas y problemas que afectan a todos. La educación en una sociedad democrática —como actividad esencial de ésta, que implica a tantos sujetos y que concita sobre sí intereses tan diversos— corre el riesgo de ser sustraída del debate público por diversas razones. Una de ellas es la distancia que se establece entre las formas de ver, de entender y hasta de nombrar los problemas. Los lenguajes "expertos" se alejan inevitablemente, aunque más de lo deseable, del sentido común de la gran mayoría de la población; un distan-ciamiento que dificulta la posibilidad de establecer consensos sociales amplios para entender las realidades, dirimir los conflictos y apoyar la empresa colectiva que es el sistema educativo.

A través de lenguajes simplificados, pero sin renunciar al rigor, ***Razones y pro-***

puestas educativas quiere colaborar en la creación de un público interesado, cada vez más amplio, que debata *razones* y genere *propuestas*. Se van a ofrecer síntesis que recojan las diferentes tradiciones de pensamiento con estilos asequibles, tratando de sobrepasar las fronteras a la comprensión que establece el lenguaje especializado.

Se abordarán temas y quehaceres esenciales en la práctica educativa, intentando romper el marco de la clasificación de los saberes para acercarse a

quienes ven los problemas desde la práctica. Se recordarán tradiciones del pensamiento y del buen hacer que pueden contribuir a lograr una educación de calidad.

Esta colección, abierta a colaboraciones diversas, quiere hacer de la educación algo más transparente, ofreciendo argumentos a la reflexión personal para entender y dialogar sobre las funciones y las prácticas que asumen los sistemas educativos y sobre las esperanzas que "imaginamos" se podrían cumplir.

Títulos publicados

11.NJosé GIMENO SACRISTÁN, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social,* (3.a ed.).

12.NJuan DELVAL, *Aprender en la vida y en la escuela,* (3.a ed.).

13.NFrancisco BELTRÁN y Ángel SAN MARTÍN, *Diseñar la coherencia escolar,* (2.a ed.) .

14.NMiguel Ángel SANTOS GUERRA, *La escuela que aprende,* (4.a ed.).

15.NLuis GÓMEZ LLORENTE, *Educación pública,* (2.a ed.).

16.NJuan Manuel ÁLVAREZ MÉNDEZ, *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* (2.a ed.) .

17.NJaume CARBONELL, *La aventura de innovar,* (3.a ed.) .

18.NMariano FERNÁNDEZ ENGUITA, *Educar en tiempos inciertos,* (2.a ed.) .

19.NJaume MARTÍNEZ BONAFÉ, *Políticas del libro de texto escolar.*

10.NAntonio VIÑAO, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas,* (2.a ed.) .

11.NMaría CLEMENTE LINUESA, *Lectura y cultura escrita.*

12.NJuan Bautista MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *Educación para la ciudadanía.*

13.NJurjo TORRES SANTOMÉ, *La desmotivación del profesorado.*

14.NJaume CARBONELL y Antoni TORT, *La educación y su representación en los medios*

15.NManuel DE PUELLES BENÍTEZ, *Problemas actuales de política educativa.*

16.NSusana CALVO y José GUTIÉRREZ, *El espejismo de la educación ambiental.*

©nEdiciones Morata, S. L. — La fotocopia no autorizada es un delito 5

Miguel Ángel SANTOS GUERRA

La escuela que aprende

Cuarta edición
EDICIONES MORATA, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12. 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es
©nEdiciones Morata, S. L.
©nMiguel Ángel SANTOS GUERRA
Primera edición:

2000

Segunda edición: 2001 (reimpresión)

Tercera edición:

2002 (reimpresión)

Cuarta edición:

2006 (reimpresión)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y siguientes. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

©nde la presente edición

EDICIONES MORATA, S. L. (2006)

Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid

Derechos reservados

Depósito Legal: M-44.662-2006

ISBN-10: 84-7112-449-1

ISBN-13: 978-84-7112-449-4

ISBN-eBook: 978-84-7112-583-5

Compuesto por Ángel Gallardo

Printed in Spain - Impreso en España

Imprime: ELECE Industria Gráfica S. L. Algete (Madrid) Diseño de la cubierta: Equipo Táramo

©nEdiciones Morata, S. L.

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo

menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.

Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy vie-jo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

MONTERROSO, Augusto (1997).

La oveja negra y otras fábulas. Madrid, Alfaguara.

CAPÍTULO III
La escolarización se convierte en una característica antropológica

Sobre el autor

Miguel Ángel SANTOS GUERRA es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Ha sido profesor en todos los niveles del sistema educativo: maestro de primaria, profesor de bachillerato y profesor de la Universidad Complutense y de otras universidades extranjeras. Fue director de un centro educativo y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Ha escrito numerosos artículos sobre organización escolar, evaluación educativa y formación del profesorado. Entre sus publicaciones cabe destacar *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora* (1984), *Imagen y educación* (1984), *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela* (1989), *Hacer visible lo cotidiano* (1990), *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (1993), *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar* (1994), *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas* (1997), *El crisol de la participación* (1999), *Yo te educo, tú me educas* (1999), *Norte del corazón* (1999). Es colaborador de numerosas revistas y dirige varias colecciones educativas. Actualmente es director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

CAPÍTULO PRIMERO

Exordio para ciudadanos críticos

La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos crí-

ticos, responsables y honrados. Sería un problema gravísimo que el sistema educativo fuese en sí mismo un medio para empeorar éticamente la sociedad. No solamente por lo que hacen quienes, después de salir con éxito de la escuela, asumen puestos de responsabilidad en la sociedad, sino por el entramado mismo del sistema educativo que hace más potentes y profundas las diferencias de partida. No olvidemos que fueron médicos muy bien formados, ingenieros muy bien preparados y enfermeras muy bien adiestradas en su oficio, quienes diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra Mundial. No se nos puede ocultar que los grandes triunfadores del sistema educativo, quienes han llegado a la cúspide del poder, no se muestran obsesionados por reducir la miseria, la

injusticia y la desigualdad. ¿Por qué se habla de éxito del sistema educativo?

Cada ciudadano tiene que plantearse esta cuestión y, más in-tensamente, cada profesional que trabaja en una institución educativa. ¿Qué papel desempeña la escuela en la formación de los individuos y en la mejora de la sociedad? ¿A quién beneficia la escuela?

¿Cómo aprende para transformarse en una escuela mejor? Para responder, hay que ir más allá de las definiciones, de los propósitos y de los deseos. Hay que trascender la esfera de las intenciones para llegar al corazón de la práctica. ¿Qué sucede realmente?

Si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos nave-gando a la deriva o, lo que es más grave, hacia el abismo. No hay viento favorable para un barco que va a la deriva. Es preciso preguntarse de manera constante por el cometido de la escuela, por su papel en la sociedad, por la naturaleza de sus prácticas en una cultura cambiante. Las escuelas tienen que aprender. Tienen que romper la dinámica obsesiva de la enseñanza para transformarla en una inquietante interrogación por el aprendizaje. Por su propio aprendizaje.

La institución escolar ha recibido también la encomienda de enseñar a cada uno de los ciudadanos, de formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura. La escuela tiene, pues, que enseñar. Ése es su cometido, ésa es su función. Una función compleja y problemática ya que exige responderse a preguntas nada sencillas: ¿qué tienen que saber los escolares?, ¿cómo se les puede enseñar?, ¿cómo saber si lo han aprendido?, ¿cómo adaptarse a cada uno? Para ello se diseña un currículum básico que todos comparten y que posteriormente las instituciones adaptan a las peculiares características, exigencias y necesidades de los alumnos y alumnas. Se fijan los contenidos, se eligen los métodos, se realizan evaluaciones, se establecen normas de funcionamiento, destinados al aprendizaje de los alumnos.

Este cometido posee una cara complementaria, frecuentemente ignorada. La escuela tiene también que aprender. Tiene que saber dar respuesta a esas preguntas y, desde luego, añadir otras nuevas: ¿cómo saber si lo que hace está alcanzando los fines que pretende?, ¿cómo descubrir nuevos presupuestos, nuevas exigencias? La historia, la ciencia, el arte, la filosofía... han avanzado a través de nuevas preguntas o de la reformulación de las anteriores. Las

preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos deben completarse con otras sobre el aprendizaje de la institución: ¿qué tienen que aprender las escuelas?, ¿qué tienen que hacer para desarrollar adecuadamente la formación?, ¿qué obstáculos existen para el aprendizaje?, ¿cómo se puede saber si han aprendido?, ¿cómo tienen que ser para que la tarea que realizan no se convierta en un mensaje contradictorio con lo que enseñan?

Al ser las escuelas instituciones de enseñanza, no habría de parecer descabellado preguntarse cómo aprenden las escuelas, y sin embargo esta pregunta tan lógica es poco habitual.

(SAN FABIÁN, 1996, pág. 41.)

Se debe hacer un *metacurrículum* para la escuela. Es decir, un currículum con los aprendizajes que la escuela tiene que realizar, con los métodos que tiene que emplear para asimilarlos, con los medios que necesita para lograrlo y con los mecanismos evaluadores que nos garanticen que lo está consiguiendo de manera adecuada y oportuna.

No se trata de aprendizajes que tiene que realizar cada uno de los profesionales por su cuenta, a su aire, fuera de la institución, sino de aprendizajes de carácter colegiado, realizados en el desarrollo de la práctica. Hablo de aprendizajes institucionales que, si bien requieren los de cada uno de los miembros del centro, no se limitan a ellos. ¿Tendría sentido que un equipo quirúrgi-co con un elevadísimo fracaso en las intervenciones limitase la formación de sus miembros a la asistencia a congresos internacionales de alguno de sus integrantes sin preocuparse de analizar lo que sucede dentro del quirófano, sin revisar la coordinación entre los diferentes miembros del equipo, sin estudiar la adecuación de tiempos y de materiales disponibles, sin conocer el tipo de pacientes que acude al hospital, sin saber cómo se hacen los diagnósticos y cómo son los tratamientos postoperatorios? No se trata sólo de que cada profesor aprenda sino de que aprenda la escuela como institución.

Resulta evidente que la mejora escolar sólo es posible si la escuela, como organización, es capaz de aprender, no sólo en el caso de los individuos, como los profesores o los directores, sino de manera que la propia escuela pueda sobreponerse a un comportamiento ineficaz mediante una cooperación estrecha.

(BOLLEN, 1997, pág. 29.)

La escuela tiene que aprender para saber y para saber en-señar, para saber a quién enseña y dónde lo hace. Esta exigencia no depende solamente de la voluntad de cada uno de sus integrantes sino que exige unas estructuras que la hagan viable, una dinámica que transforme los aprendizajes teóricos en intervenciones eficaces.

La escuela tiene que saber cómo aprender ya que el saber no se adquiere de forma espontánea, automática y fortuita.

¿Cómo puede la escuela realizar de forma sistemática y enriquecedora los aprendizajes que necesita? Ésa es la cuestión que nos ocupa.

La escuela tiene que disponer de medios para desarrollar los aprendizajes que debe hacer de manera ininterrumpida y colegiada. Si sólo existen tiempos para la acción no habrá forma de hacer reflexión sobre la acción. Si sólo existen tiempos trepidantemente llenos de actividad ciega, no será posible articular un debate com-prensivo y transformador.

La escuela debe saber qué está pasando con los procesos de intervención que realiza para el aprendizaje de los alumnos. Si los procesos atributivos se simplifican, es fácil que la explicación se tergiverse y que ese mecanismo se utilice para defender intereses particulares o gremiales.

Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros.

(PERKINS, 1995, pág. 218.)

Si explico todo el fracaso que se produce en la escuela (lo que André ANTIBI llama “constante macabra”) por causas situadas en la Administración, en la familia y en el alumno, no será posible comprender lo que sucede. Está claro, por otra parte, que estos procesos de análisis resultan claramente exculpatorios. En mi obra *Evaluar es comprender* (SANTOS GUERRA, 1998, págs. 31-53) aludo a una experiencia realizada en un centro de enseñanza secundaria. Asisto a una sesión evaluadora del equipo pedagógi-co. En ella los profesores señalan las causas del fracaso de los alumnos. Todas —¡todas!— las explicaciones se sitúan en deficiencias de los estudiantes o de la familia.

Son vagos

Son torpes

Están mal preparados
Están desmotivados
No tienen técnicas de estudio
Tienen problemas
Se influyen negativamente
La familia no les ayuda
Están en un grupo muy malo
Tienen mal ambiente
Ven mucha televisión
Están por la calle
Tienen mal comportamiento…

No digo que no exista en las causas enunciadas por el profesorado una parte de la explicación. Pero, cuando todo se explica de esta forma, es imposible que aparezcan las preguntas sobre la naturaleza y estructuración de los contenidos, sobre la metodología utilizada por los profesionales, sobre la coordinación de los mismos, sobre la evaluación realizada, sobre el clima del aula, sobre el nivel de exigencia, sobre el sentido de la escuela… Y, si no existen preguntas, es difícil que se busquen respuestas. Cuando el diagnóstico está mal hecho, las soluciones son inevitablemente defectuosas.

Resulta chocante la frecuencia con la que los profesores insisten en la necesidad de aprender. Pero estas consideraciones se establecen exclusivamente en dirección "descendente". El em-peño se pone en la necesidad que los alumnos tienen de aprender. Los profesores enseñan. Los alumnos aprenden. De esta manera quedan atrofiadas dimensiones a mi juicio capitales: Los profesores aprenden

La escuela aprende
Los alumnos enseñan a los profesores
Los alumnos aprenden unos de otros
Los profesores aprenden juntos
Todos aprendemos unos de otros.

La obsesión por la eficacia en los aprendizajes que deben realizar los alumnos lleva a la escuela a exclusivizar su atención en los mecanismos docentes, no en los discentes. Cuando se trata del aprendizaje de los alumnos se centra la

atención en el proceso de enseñar, no en el de aprender. La didáctica se ha dedicado más a los procesos de enseñanza que a los de aprendizaje. Se ha hablado más de la calidad de la enseñanza que de la calidad del aprendizaje. Por otra parte, del aprendizaje de los profesores y de la escuela ni se habla.

De esta forma es fácil que la escuela repita sus prácticas de manera irreflexiva. Se da por hecho que la enseñanza causa el aprendizaje y que, cuando el aprendizaje no se produce, se debe a que los alumnos no han estado suficientemente atentos o no han sido tan trabajadores o tan inteligentes como es necesario.

Me preocupa sobremanera la inercia de la institución escolar, la forma en la que repite los errores y mantiene las limitaciones, sin hacerse pregunta alguna sobre lo que sucede como resultado de su actividad (¿educativa?).

Reconocida la necesidad que tienen las escuelas de aprender, hay que analizar los obstáculos que existen para que se produzca el aprendizaje. Una institución cerrada al aprendizaje, hermética con las interrogaciones, asentada en las rutinas, repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá.

Si, una vez puesta a reflexionar, se guía más por la defensa de sus actuaciones que por la búsqueda de la verdad, encontrará explicaciones que justifiquen su actuación y no podrá comprender nada. Hemos oído muchas veces elogiar la tarea de un centro porque de sus aulas surgió un antiguo alumno célebre.

Eso explica, al parecer, la buena actuación de la escuela. Cuando entre los antiguos alumnos aparece un delincuente, el problema reside en que el estudiante no siguió convenientemente las instrucciones que le dieron en la escuela. ¿Y si el éxito del primer caso se debe fundamentalmente a la responsabilidad del alumno y el fracaso del segundo a los pésimos planteamientos de la escuela?

El deseo y la responsabilidad de aprender serán eficaces si nacen de la propia escuela, y lo serán menos cuando las tareas del aprendizaje de la escuela sean impuestas desde fuera. Es probable que, si esto sucede, se produzcan reacciones de rechazo y de defensa. Las fórmulas impuestas tienen escasa eficacia.

El verbo aprender, como el verbo amar, como el verbo leer, tienen una imposible conjugación en imperativo. Para aprender hay que querer hacerlo. Aprender a la fuerza puede convertir el aprendizaje en una tarea odiosa y

detestable.

En conjunto, los docentes no ponen en práctica adecuadamente las ideas de otras personas. En consecuencia, el desarrollo del profesorado es una condición previa para el desarrollo curricular y los maestros y profesores tienen que desempeñar una función genera-triz en el desarrollo de currícula mejores. Sus ideas, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con la oferta eficaz de experiencias educativas a sus alumnos se refuerza de forma significativa cuando son dueños de las ideas que plasman y autores de los medios que traducen esas ideas a la práctica de la clase.

(MACDONALD, 1999, pág. 12.)

Para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los bra-zos prestos para aplicarlo. Todo habla en la escuela. Hace falta saber escuchar y saber analizar lo que se ha escuchado.

No es, pues, a través de medidas externas, de agentes externos, de asesores impuestos, de inspecciones jerárquicas, de directores autoritarios como puede cambiar enriquecedoramente una escuela. Porque entonces los profesores se convierten en piezas de un engranaje en el que no creen y al que no aman.

¿Cómo pueden, pues, aprender y mejorar las escuelas? Propongo una secuencia de verbos encadenados que, una vez con-cluida, comienza con nuevas interrogaciones y va produciendo bucles de reflexión, comprensión y cambio:

—nInterrogarse: Si no existen preguntas, no se buscarán las respuestas. La escuela avanza por preguntas. Es necesario pasar de un modelo basado en rutinas y certezas a otro que esté sus-tentado en incertidumbres. Claro que la duda es un estado incó-

modo. Ahora bien, desde el punto de vista intelectual, la certeza es un estado ridículo.

Las preguntas que se formula la escuela sobrepasan la línea de superficie, profundizan en cuestiones nucleares. No sólo se pregunta si los alumnos han conseguido meter en su cabeza una serie de datos. Tiene preocupación por saber si aprenden a ser mejores personas y mejores ciudadanos. No uno a uno sino en el marco de una sociedad más justa. Quiere esto decir que tiene que preguntarse lo que sucede con las personas que no se pueden escolarizar o con los pobres que

no llegan a superar la escolaridad elemental. ¿Quién se preocupa por estas cuestiones si no es la escuela?

Si no se ponen en tela de juicio las prácticas, si no se formulan preguntas nuevas o se reformulan las preguntas que ya se hacían, es fácil que la rutina domine las prácticas de la escuela.

—nInvestigar: La respuesta que se busca no es fruto de la intuición, de la suposición, de la arbitrariedad, de la rutina, de la comodidad, de los intereses, sino de la indagación rigurosa. Si después de preguntarnos nos damos la respuesta que se nos antoja, la que defiende nuestros intereses o la que confirma nuestras teorías previas, no habremos avanzado en la comprensión.

Algunos docentes, cuando oyen hablar de investigación, piensan en complejas metodologías y en intrincadas fórmulas estadísticas. Es, a mi juicio, un error. Cuando un profesor se pregunta sin-ceramente por alguna cuestión y comienza a buscar evidencias rigurosas que den respuesta a esa pregunta, está investigando.

Tengo más dudas sobre la eficacia y la necesidad de otros tipos de investigación aparentemente más sofisticados y autocalifica-dos por sus autores como "científicos".

—nDialogar: El proceso de investigación lleva consigo un diá-

logo entre los protagonistas de la escuela, entre éstos y la sociedad. Hablo de un aprendizaje compartido en el que toda la institución comprende, no sólo del que se realiza individualmente.

Se trata de un aprendizaje de la escuela como institución.

Todos los miembros de la comunidad toman parte en el diálogo, no por una concesión generosa de la autoridad sino por el pleno derecho que les asiste. Esa inquietud institucional ha de convertirse en una plataforma de discusión en la que todos toman parte, en la que todos se juegan mucho, por la que todos están apasionados.

Para que el diálogo se produzca no sólo hace falta actitud de practicarlo. Se necesitan también estructuras organizativas que lo hagan posible.

—nComprender: A través de la investigación se puede alcanzar la comprensión de los fenómenos que es, en definitiva, la finalidad de las exploraciones educativas (son educativas, no sólo porque se ocupan de la educación sino porque educan al hacerse).

En el campus de la Universidad de Norwich los alumnos del fallecido Lawrence STENHOUSE plantaron en 1982 un árbol en su memoria. Al pie del árbol colocaron una placa con un texto que reproduce un pensamiento clave de su obra: *«Son los profesores los que, a fin de cuentas, van a cambiar el mundo de la escuela, comprendiéndolo»*. Es, por consiguiente, la comprensión una de las claves de la transformación y de la mejora.

—nMejorar: La comprensión tiene por finalidad favorecer la toma de decisiones. La investigación educativa no busca, esen-cialmente, almacenar conocimientos sino mejorar la práctica. No es un aprendizaje que busca por encima de todo disponer de conocimiento o conseguir diplomas. La finalidad fundamental del conocimiento y de la comprensión es mejorar la práctica.

Hay que diferenciar mejora de simple cambio. Esa distinción debe realizarse en un debate constante, democrático y riguroso.

¿Qué es mejorar? ¿Quiénes mejoran? ¿A qué precio se consigue? Hay cambios que sólo benefician a los más favorecidos. Hay innovaciones que sólo afectan a dimensiones superficiales de la práctica.

—nEscribir: Es necesario poner por escrito el proceso y el resultado de la reflexión y de las investigaciones, ya que ayudará a establecer orden en el pensamiento frecuentemente errático y confuso sobre la escuela y la educación. Cuando escribimos sis-tematizamos, ordenamos el pensamiento. Si plasmamos por escrito lo que pensamos podemos compartirlo con otros.

No se escribe porque falta tiempo, porque falta práctica y porque falta autoconfianza de los profesores, que delegan esta responsabilidad en los académicos.

—nDifundir: La investigación que se ha realizado (y que se ha convertido en un informe razonado, claro y breve) debe ser di-fundida para que otros profesionales y ciudadanos puedan cono-cerla y opinar sobre ella.

Para ello es necesario que la investigación y los informes expresen la opinión de los docentes de forma sencilla y clara. La investigación educativa no roba la comprensión a sus destinatarios.

—nDebatir: Al difundirse la investigación se genera una nueva plataforma de discusión, de la que pueden beneficiarse, entre otros, los investigadores al recibir la retroalimentación sobre sus argumentaciones y sobre su proceso

metodológico.

Se trata ahora de un debate de "segundo grado", ya que participan en él no sólo los miembros de una sola comunidad educativa sino los de muchas que intercambian sus opiniones sobre los diversos informes.

—nComprometerse: El debate profesional sobre la educación no está encaminado al diletantismo vacuo sino al compromiso eficaz. No discutimos para entretenernos o para matar el tiempo sino para transformar las situaciones en las que la enseñanza tiene lugar.

Al ser la educación una práctica ética conduce al compromiso con la acción. Al ser una práctica política nos obliga a plantear actuaciones estructurales, no sólo referidas a una institución concreta.

—nExigir: El conocimiento adquirido y difundido puede conducir a la mejora de las prácticas profesionales y, también, al planteamiento de reivindicaciones que permitan conseguir las condiciones estructurales, materiales y personales que se precisan para el cambio.

No basta con modificar la actitudes de cada persona. No basta con que cada centro inicie procesos de innovación. Es necesario transformar las situaciones generales. Y, como a veces no basta solicitar los cambios y los medios necesarios de quien tiene el deber de aportarlos, se hace necesario exigirlos desde nuestra condición de ciudadanos. Para ello será preciso en ocasiones practicar la valentía cívica, que es una virtud democrática que nos lleva a emprender causas que de antemano sabemos que están perdidas.

Estos diez verbos han de conjugarse colegiada, ética y políticamente. Colegiadamente porque es necesaria la participación de todos los integrantes de la escuela y de la comunidad educativa. Éticamente porque no se trata de conseguir mejoras técnicas sino morales. Políticamente, porque la educación está impregnada de compromisos ideológicos, sociales y económicos. No basta mejorar una escuela: hay que transformar las situaciones generales que atañen a la educación. Construir un hospital magnífico será una avance discutible si solamente pueden ser atendidos en él los ciudadanos ricos mientras al lado del mismo se mueren las personas como consecuencia de una gripe que no pueden curar.

En esta obra planteo la necesidad de aprendizaje que tienen las escuelas para

evitar el fracaso y conseguir la mejora. Me pre-gunto por lo que tienen que aprender y por los obstáculos que impiden o dificultan la realización del aprendizaje. Finalmente propongo algunas vías de aprendizaje y algunas iniciativas concretas para llevarlo a cabo.

En un momento difícil (quizá todos lo sean) para los profesionales de la educación y para cada escuela, azotados como estamos por los vientos huracanados del neoliberalismo, es preciso pensar, debatir y esforzarse porque esta institución no se convierta en una trampa sino en un proceso de liberación para todos y de ayuda para los más desfavorecidos.

La escuela, como organización, también posee la capacidad de aprender. Solamente, al igual que las otras organizaciones, ha de tener la voluntad de aplicarla, de disfrutar del aprendizaje.

(DUART, 1999, pág. 44.)

Ese impulso, esa reflexión comprometida debe tener, a mi juicio, una dirección ascendente, democrática, aglutinadora y entusiasta. De la exigencia de los profesionales, de su espíritu esfor-zado, de su capacidad de trabajar de forma compartida, de su humildad y de su inteligencia, de su amor a las personas y a la justicia, ha de salir ese impulso que nos hará mejores a todos. Un impulso que hará surgir la ilusión por esta tarea, cada día más difí-

cil y a la vez más necesaria y apasionante.

Si es necesario pensar que las escuelas deben y pueden aprender, no es menos necesario que los políticos se lo crean. De esa creencia surgirán las condiciones para que sea posible hacerlo. De lo contrario seguirán lloviendo sobre las escuelas las normas y las prescripciones de quienes piensan que sólo sus ideas pueden hacerla mejor.

En este proceso que voy a plantear tiene una importancia capital la participación de toda la comunidad y, en especial, de los alumnos. Pocas veces, paradójicamente, se cuenta con ellos. Su perspectiva, su opinión, su actitud son indispensables para que la escuela crezca (RUDDUCK, 1999).

Tres son los niveles de incidencia que pretende alcanzar la reflexión y el compromiso. *El profesor* que hoy trabaja en la escuela con la sensación de realizar una tarea problemática, poco valo-rada y algo desesperanzada. *La escuela* en la que equipos de profesionales se afanan por hacer un proyecto compartido e

ilu-sionante. *La sociedad* que espera de la escuela un empuje para salir hacia delante con esperanza.

Este exordio (y también el libro) va dirigido no sólo a los profesionales de la enseñanza (y del aprendizaje) sino a todos los ciudadanos, ya que a todos les ha de importar la escuela. No es ésta una institución que preocupe y ocupe solamente a la comunidad educativa. La educación es una tarea que compromete a todos los ciudadanos, dadas sus consustanciales dimensiones ética y política (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1998; BÁRCENA y otros, 1999).

En la medida en que todos se interesen y se comprometan con una escuela mejor, tendremos una sociedad mejor. Si la escuela interesa a cada alumno para obtener buenos resultados, a los profesionales para transmitir acríticamente los conocimientos y a los padres para que sus hijos se sitúen mejor en la sociedad, tendremos una escuela perpetuadora de las diferencias y acentua-dora de las injusticias.

Existe una cuestión básica cuando se reflexiona sobre la escuela. Se trata de su contribución a la causa de la justicia, lo cual supone interrogarse por la forma de tratar a los desfavorecidos, a las minorías (o a las mayorías tradicionalmente perjudica-das). Pienso, como ejemplo, en el papel de las niñas en la vida escolar. ¿Cómo han aprendido su género en la escuela? (ARENAS, 1996). La institución escolar ha marcado sus pautas androcéntri-cas a las que se han tenido que acomodar las niñas cuando la escuela ha sido mixta. La escuela mixta no es, *per se,* una escuela coeducativa. El orden de las cosas no es un orden natural, sino una construcción social (BOURDIEU, 2000). Pienso en el futuro afortunadamente cercano en el que la mujer tendrá un papel de protagonista, más allá de los fundamentalismos.

Todo, y para nosotras en especial, lo que concierne a los derechos de las mujeres está abierto a debate público internacional, contra lo que los fundamentalismos de todo pelaje pretenden amparándose en el relativismo cultural.

(AMORÓS, 1997, pág. 382.)

Los ciudadanos que piensan, que se comprometen y que actúan, contribuirán a construir una escuela mejor para una sociedad más justa. Los ciudadanos críticos ponen en tela de juicio la situación actual y, a través de su comprensión,

intentan mejorarla.

Interesa que la escuela sea una institución que ayude a desarrollar las capacidades de todos los individuos, pero también que construya una sociedad más equitativa y más hermosa. Para ello, la escuela no sólo necesita enseñar. Necesita aprender tantas cosas…

CAPÍTULO II
La escuela que aprende y la sociedad neoliberal

El tatuaje neoliberal

La escuela no está ubicada en el vacío sino que está inmersa en la sociedad. De ella recibe influencias y demandas. En ella cumple un papel. Los profesionales que en ella trabajan forman parte de una cultura que constituye un entramado de creencias, expectativas, normas y comportamientos. Lo mismo ha de decirse de los padres y madres, así como del alumnado.Y, por supuesto, de los políticos que gobiernan la institución escolar.

Hay muchas culturas y subculturas en la sociedad. Pero hay una que con carácter hegemónico marca las pautas del comportamiento de las personas y de las instituciones. No es fácil (algunos añadirían que no es deseable) sustraerse a esos influjos.

Hay que conocer la cultura, no para dejarse dominar por ella sino para criticarla y transformarla. Lo decía con palabras certeras Lawrence STENHOUSE (1997, pág. 39):

En la medida en que la educación permita a los aprendices manipular las ideas de forma activa y crítica, pone a su disposición la cultura e impide que ésta los domine. El objeto de la educación consiste en hacer de la cultura más un recurso que un determinante.

La cultura penetra en la escuela, imponiendo (al menos su-giriendo, ofreciendo) valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres, estereotipos, eslóganes... No es imaginable una escuela cuyos protagonistas dejen a la entrada todas las influencias y condicionantes de la cultura. Esa penetración tiene lugar a través de muchos mecanismos.

—nLas prescripciones sobre lo que la escuela tiene que hacer y sobre lo que tiene que conseguir.

—nLas demandas de las familias que desean para sus hijos el éxito en una sociedad concreta.

—nLos comportamientos, las ideas, el lenguaje y las actitudes de los alumnos.

—nLas expectativas que sobre la escuela mantiene la sociedad a través de los medios de comunicación y de la opinión pública.

—nLa valoración o el prestigio de la escuela derivado de las pautas de interpretación imperantes.

—nLas formas de evaluación que se imponen a las escuelas a través de la medición estandarizada de los resultados conseguidos por los alumnos.

—nLos textos escolares con su selección y estructuración de contenidos, su lenguaje, sus imágenes, los ejemplos elegidos, los modelos de ciudadano propuestos...

—nLa literatura pedagógica que se produce bajo la oleada de las modas imperantes.

Los modelos sociales penetran por ósmosis en las prácticas cotidianas de la escuela. Es difícil sustraerse a su influencia y a su poder de persuasión. Como señala BALL (1988, págs. 292-293): La tarea de la enseñanza está sometida cada vez más a la lógi-ca de la producción industrial y de la competición del mercado... las tecnologías del control reemplazan la disputa ideológica abierta... En este discurso, el currículum se convierte en un sistema de reparto y los profesores, en sus técnicos u operarios.

Se encomienda a la escuela la tarea de socializar a los ciudadanos. Es decir, de incorporarlos a la cultura. La escuela tiene, entre sus funciones, la de la reproducción social o cultural (entendiendo aquí por cultura lo que no se identifica con la naturaleza).

Pero la escuela no debe convertirse, a mi juicio, en una cadena de transmisión acrítica. No debe reproducir la cultura de una manera automática, irreflexiva, indiscriminada. La escuela debe plantearse si existen en la cultura dominante rasgos o características inaceptables desde el punto de vista ético. Es decir, debe realizar un control social.

Los mecanismos mediante los que se desestimulan o penalizan los rasgos contrarios y, sobre todo, sus manifestaciones en la conducta, suelen agruparse bajo el epígrafe de control social.

(FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, pág. 17.)

Resulta imprescindible tener en cuenta cuáles son los ejes sobre los que gira nuestra sociedad actual. Sé que al hacer una relación sucinta de algunas de esas características estoy realizando un planteamiento sesgado. Sólo quiero llamar la atención sobre algunos de los problemas y contradicciones que se están presentando a la escuela y a los educadores en este momento histórico en el que nos encontramos.

No son éstos los únicos ejes y elementos definitorios de la sociedad neoliberal, pero algunos tienen tanta incidencia sobre las prácticas educativas de las escuelas y sobre las políticas que la gobiernan que no se puede entender la educación institucional sin esos referentes (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Estos rasgos no son exclusivos de esta cultura ni aparecen en la sociedad por primera vez. El problema es que su interconexión y preponderancia crea una filosofía y una forma de actuar que la hacen peculiar y, a mi juicio, peligrosa.

—nUn individualismo exacerbado: hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal. Los planteamientos corporativos, las preocupaciones solidarias, los proyectos utópicos de transformación social ceden ante el empuje del beneficio individual. "¿Qué hay de lo mío?" es la pregunta clave. "Sálvese quien pueda" es el lema capital.

Esta peculiaridad se va concretando en la actuación de cada individuo, de cada escuela, de cada país. A cada alumno le interesan sus resultados por encima o al margen de lo que sucede con los compañeros. ¿No nos sorprende la obsesión por el éxito en el rendimiento individualista que proviene de la evaluación? A la familia le interesa lo que su hijo hace en la escuela, no el papel que desempeña ésta en la sociedad. ¿No hemos visto a algunos padres y madres expresar sus quejas ante el temor de que sus hijos pierdan el ritmo de aprendizaje al compartir la actividad con personas que tienen alguna minusvalía? A cada escuela le importan sus resultados pero no tanto el funcionamiento del sistema educativo en el país.

Lo individual prevalece sobre lo público, el interés particular sobre el general, los beneficios de cada uno sobre el beneficio común.

—nCompetitividad extrema: no importa llegar a ser el mejor de uno mismo sino el primero entre todos. La competitividad convierte en obsesión las clasificaciones, pero muchas veces no tiene en cuenta la igualdad de condiciones de partida ni los medios disponibles para llegar al logro.

Cada alumno trata de obtener mejores resultados que los demás. Cada escuela pretende ocupar un lugar más elevado en la clasificación. Los sistemas de evaluación pretenden hacer mediciones estandarizadas que conduzcan a comparaciones y clasificaciones pretendidamente científicas.

Se trata de una dinámica maldita ya que el interés por la competición se

manifiesta en la medición precisa, en la clasificación final y no en la igualdad de oportunidades o en el sentido de la misma ni en sus efectos demoledores. A lo sumo, se dice que esa competición es estimulante para el esfuerzo de las personas y de las instituciones para llegar primero. Qué sucede con los últimos es ya una cuestión que afecta sólo a los rezagados.

—nObsesión por la eficacia: todo lo que no conduzca a la consecución de logros pragmáticos, de resultados visibles y medi-bles resulta poco importante. Todos los aprendizajes, para ser valiosos, tienen que tener un enchufe en el extremo.

La pregunta "¿eso para qué sirve?" se convierte en el *leit motiv* del comportamiento. Aquello que no reporta ganancias, que no produce beneficios crematísticos, que no se convierte en una ventaja patente, tiene escaso valor.

Las ganancias, además de visibles y pragmáticas, tienen que ser inmediatas. Los beneficios de medio y largo plazo tienen un valor secundario, aunque no insignificante. ¿Cuánto ganas?,

¿qué puesto tienes?, ¿qué mando ejerces?... son preguntas capitales en el momento de evaluar una situación.

—nRelativismo moral: todo vale con tal de llegar a los fines que se pretende alcanzar. Si el fin justifica los medios y cada uno pone el fin en su enriquecimiento personal, en la consecución de poder o prestigio, el mundo de los valores se destruye y se pierde.

Creo que la búsqueda incondicionada de los propios intereses lleva a una sociedad a la pérdida de su norte. Se progresa, pero sin rumbo o, mejor dicho, con un rumbo equivocado. Sólo unos pocos se ven "favorecidos" por el enriquecimiento y la bonanza económica. Capas cada vez más grandes de la sociedad se sumergen en la pobreza cultural y económica, sin que nadie se responsabilice de ello.

Es un escándalo para toda la sociedad que quienes deberían constituirse en un ejemplo para los ciudadanos sean cada día protagonistas de escándalos por prevaricación, enriquecimiento ilíci-to, maniobras sucias... En una sociedad democrática (formalmen-te democrática, habría que decir), estos comportamientos son más denigrantes ya que son los elegidos por los ciudadanos quienes se aprovechan de esa posición para enriquecerse y burlarse

así de los electores.

—nConformismo social: no existe en la sociedad la preocupación efectiva por los problemas de los más humildes. No importa lo que sucede a los demás y, si importa, nada se puede hacer.

Tendrán que ser los interesados, los perjudicados, los que tienen el problema, quienes deberán preocuparse por resolverlo.

Existe un fatalismo que conduce a la pasividad y al inmovilismo (FREIRE, 1997). Parece que las cosas son así y no se pueden cambiar. Cualquier esfuerzo resultaría baldío.

La falta de esperanza, que nace de la convicción de que nada puede cambiar, contradice la esperanza que se arraiga en el ser humano.

La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos.

Aún más, en la medida que mujeres y hombres se hacen seres de relaciones con el mundo y con los otros, su naturaleza histórica se encuentra condicionada a la posibilidad o no de esa concreción.

(FREIRE, 1997, pág. 35.)

El conformismo no proviene solamente de un análisis defec-tuoso de la realidad. Tiene raíces claramente conectadas con la pereza y con el egoísmo.

—nOlvido de los desfavorecidos: no son los "desheredados de la tierra", en expresión de Paulo FREIRE, los que ocupan el lugar de atención preferente. El que tiene, el que manda, el que vale, acapara el lugar predominante.

Como todos los rasgos de la cultura están interconectados, este olvido tiene que ver con todos los aspectos del neoliberalismo anteriormente enunciados. El dibujo resultante no es mosaico sino un tatuaje en la piel. Cuando se mueve uno de ellos, todos acaban moviéndose.

¿Pueden competir con probabilidad de ganar quienes no tienen expectativas, ni medios ni condiciones? Si cada uno va a la suyo, ¿no es lógico que los desfavorecidos tengan menos posibilidades de triunfar e incluso de sobrevivir?

—nPrivatización de los bienes y servicios: la privatización se convierte en un castigo para los que tienen menos, para los pobres, para los que sufren alguna discapacidad.

La tendencia privatizadora perjudica a los más débiles, a los que tienen menos poder adquisitivo, a los que tienen una cultura deprivada.

Se argumenta que la privatización hace funcionar mejor los servicios, que la empresa pública es ruinosa y que los funcionarios son perezosos y malversadores de los bienes de todos. Creo, por contra, que es imaginable, deseable y posible una sociedad que tenga como objetivo el bien común, la preocupación por la justicia y la protección de los más débiles.

No es inconcebible que el Estado sea lo suficientemente eficiente, sus funcionarios honestos y que la democracia esté lo bastante consolidada como para resistir a esas presiones y defender los intereses y objetivos nacionales.

(CALCAGNO y CALCAGNO, 1995, pág. 361.)

La privatización juega en beneficio particular de los que la manejan. La finalidad de los privatizadores no es el bien público sino los intereses particulares. Coincido con Paulo FREIRE (1994, página 95) cuando dice: "No acepto cierta posición neoliberal que viendo la perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui-generis de la educación. Privatizar la educación pero con la financiación del Estado". Resulta indispensable plantearse qué efectos tiene la privatización sobre la diversidad de grupos y personas.

—nReificación del conocimiento: entiendo por reificación (podríamos utilizar el término cosificación) el intento de transformación de una realidad social en un sistema aparentemente ajeno a la voluntad y a las intenciones de quienes la manejan. Se pretende convertir en una "cosa" neutra, aséptica tanto la producción como la utilización del conocimiento.

Cuando se hace indiscutible la ciencia, se está tendiendo una trampa a quienes acaban creyéndolo. No hay asepsia, no hay neutralidad en la elaboración del conocimiento ni en sus interpretaciones y aplicaciones

La pretensión de inocencia no es más que un engaño. Reificar el conocimiento, convertirlo en la verdad ingenua e indiscutible de la nueva sociedad, es un modo de proteger y de facilitar el abuso de su utilización.

La ciencia es uno de los fetiches de la cultura, que la presenta como "algo" ajeno a las manipulaciones de quienes la producen o la utilizan. Ante la ciencia se recaba sometimiento y admiración, pero no crítica y reticencia.

—nHipertrofia del presentismo: lo que importa es el presente. La realidad actual se explica por lo que hoy sucede sin que la historia y los que hacen la historia hayan influido gran cosa en la situación que vivimos. La historia

desaparece como una explicación de la realidad y el futuro está tan lejano que no tiene incidencia en la realidad presente.

Por otra parte, lo que mueve el comportamiento de los ciudadanos es la satisfacción inmediata, el beneficio presente. Lo que verdaderamente impone el criterio de actuación es lo que sucede aquí y ahora.

El *imperio de lo efímero* (LIPOVETSKY, 1987) tiene en esta cultura neoliberal una desarrollada y creciente fortaleza que choca contra planteamientos de más calado y alcance.

No vivimos el fin de las ideologías, ha llegado el tiempo de su reciclado en la órbita de la moda... Después de la era intransigente y teológica, la era de la frivolidad de los sentidos: las interpretaciones del mundo tiraron el lastre de su gravedad anterior, entraron en la embriaguez ligera del consumo y del servicio al instante.

(LIPOVETSKY, 1987.)

Las personas se mueven por emociones presentes, procuran disfrutar al máximo de los bienes y de las circunstancias, obran sin pensar en las consecuencias para el futuro. "A vivir, que son dos días", se convierte en un lema para todos.

—nPresión de los medios de comunicación: los medios ejercen una gran influencia a través de la persuasión y no a través del razonamiento. La intensidad, la persistencia y la sutileza de los mensajes configuran psicológica y socialmente a las personas, hipertrofiando la dimensión sensitiva sobre la intelectual.

Los modelos que ofrecen los medios distan mucho de aquellos que presenta la escuela como ejemplos imitables. Los triunfadores de los medios (futbolistas, modelos, políticos, banqueros...) actúan como imanes para los jóvenes que quieren llegar a esas metas rápidamente y sin esfuerzo.

Incluso desde el punto de vista técnico es más fácil presentar, a través de los medios, la apariencia que la realidad, el tener que el ser, el poseer que el renunciar...

—nEl imperio de las leyes del mercado: todo ha de someterse a ese nuevo dios. El mercado impregna el lenguaje (todo se reduce a ganancias y pérdidas), a elecciones cada vez más complejas, a transacciones hábiles...

Siempre me impresionó la lectura de la terrible metáfora de Edward BELLAMY (1975) titulada *El mercado*. Pocas veces se ha dicho tanto en tan pocas y sencillas palabras. De forma terminante y certera ha titulado su obra sobre este tema ÁLVAREZ PUGA (1996): *Maldito mercado*.

Cuando antes ibas a comprar leche tenías sencillamente que pedir la cantidad deseada. Ahora te pierdes en un cúmulo de decisiones que (lo he calculado) sobrepasan las veinte: nata, minerales, caduci-dad, sexo y edad del consumidor, componentes, causa solidaria...

El mercado no es inocente. Cuando proclama la libertad, lo que realmente está pidiendo es libertad para el zorro y las galli-nas. Con "esa" libertad, unos se beneficiarán más que otros. Unos podrán explotar libremente a los otros.

Mientras la teoría del libre mercado sirve de base ideológica para justificar la desigualdad, el funcionamiento práctico del sistema de libre mercado conduce a una mayor concentración de la propiedad y el ingreso.

(CALCAGNO y CALCAGNO, 1995, pág. 133.)

El mercado lo impregna todo. Está en todas partes, lo condiciona todo. Convierte a los ciudadanos en meros clientes de una economía globalizada que lejos de unir al mundo lo está disgre-gando (MARTIN y SCHUMANN, 1998). Los poderes económicos son cada vez más grandes y más influyentes. La riqueza, condensada en las manos de unos pocos se convierte en el dueño del mundo a través de las leyes de un mercado cada vez más salvaje.

—nConsumo obsesivo diversificado: las formas de producción se hacen cada día más variadas para satisfacer a consumidores más selectivos.

Aparece así la idea de **fábrica flexible,** adaptable a mercados cambiantes, tanto en volúmenes como en especificaciones, lo cual se expresa —en el nivel del personal y de la organización de la producción— en las nociones de polivalencia, equipos multipropóstito, plantas multiproductos, donde se valora la capacidad del personal para trabajar en equipo y para adaptarse a condiciones y exigencias cambiantes.

(TEDESCO, 1995, pág. 18.)

La rápida y profunda transformación tecnológica, la globalización, la publicidad más sofisticada, la competitividad por conquistar mercados nuevos se unen a una voracidad consumidora de los ciudadanos, que entran en una rueda

insaciable de generación y satisfacción de necesidades.

En los giros de esta rueda desempeña un papel preponderan-te la información, tanto por lo que respecta a la producción como al consumo. Las nuevas tecnologías, basadas en la informática, permiten producir artículos adaptados a las demandas de los diversos clientes.

—nDesarrollo de las tecnologías de la información: la ve-locidad de las transmisiones, la cantidad de la información, la naturaleza y variedad de los canales y de los contenidos, tejen una red de datos que condiciona la producción, el consumo y las relaciones. Esa información que llega constantemente a los individuos es fragmentaria, inconexa y dirigida a la manipulación de las ideas y de los comportamientos.

La noción misma de realidad es repensada, a partir de la posibilidad de construir realidades "virtuales" que plantean nuevos interrogantes, actitudes, intereses, símbolos y comportamientos. "Los nuevos medios de comunicación están modificando las bases de nuestra cultura basada en la lectura", dice TEDESCO (1995, pág. 20).

Los cambios no tienen efecto solamente sobre los comportamientos personales y sociales sino que influyen en la configuración psicológica de los individuos, que *son* de otra manera, que se sienten a sí mismos y a los demás de otra forma, que ven el mundo desde otras perspectivas.

—nPragmatismo frente a ideología: pragmática es una persona acomodaticia, que sabe adaptarse a las circunstancias. No importa la moral, importa, sobre todo, el éxito.

Para los pragmatistas más ortodoxos lo que importa no es la moral sino el éxito. Importa cómo alcanzarlo, sean cuales sean los métodos que se utilicen para ello.

Como se comprenderá fácilmente, muchos de estos rasgos chocan con los planteamientos educativos de una escuela que educa en valores. (Creo que la expresión educar en valores encierra una redundancia. ¿En qué otra cosa se podría educar? ¿Sería realmente educación? Educar de espalda a los valores o en contra de los valores sería deseducar, ineducar o, sencillamente, instruir.) Se presenta, pues, un problema: ¿cómo educar en valores y cómo preparar para la vida? (SANTOS GUERRA, 1992). La escuela puede ayudar a realizar análisis, a

saber que existen hilos ocultos, que esos hilos se mueven porque alguien tira de ellos. Se puede instar a caminar en dirección diferente y se puede alentar un compromiso por la transformación.

La cultura establecida, los comportamientos que se convierten en modelos de actuación, las normas de funcionamiento constituyen una escuela a la que todos asistimos y en la que todos aprendemos.

La escuela del mundo al revés es la más democrática de las instituciones educativas. No exige examen de admisión, no cobra ma-trícula y gratuitamente dicta cursos, a todos y en todas partes.

(GALEANO, 1999, pág. 5.)

La educación añade a la mera socialización un elemento críti-co. Socializar a las personas es ayudarlas a que se incorporen a la cultura en la que viven. Educar encierra un elemento crítico que pretende discriminar qué es bueno y qué es malo en ella. Y un compromiso de transformación y de cambio respecto a todo aquello que no resulta defendible desde la esfera de los valores.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa no será simplemente por el cumplimiento más perfecto y completo de los procesos de socialización (primera mediación), sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de reconocer y elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas.

(PÉREZ GÓMEZ, 1999, pág. 58.)

La escuela se convierte en una instancia contrahegemónica que ayuda a las personas a descubrir las trampas de una cultura que no se asienta sobre valores. Ella misma revisa sus planteamientos para convertirse en un modelo de funcionamiento educativo y desde ella se genera una estrategia de transformación de la sociedad.

Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonza-do o cínico del discurso dominante.

(FREIRE, 1997, pág. 55.)

La escuela que aprende sabe (debe saber) dónde está enclavada, que misión tiene y a qué causas sirve. No hay neutralidad posible, aunque algunos la

consideren (falsamente) perseguible, alcanzable, o poseída.

Huellas digitales de la escuela

La escuela es una institución peculiar (LÓPEZ YÁÑEZ y SÁNCHEZ MORENO, 1994; DÍAZ NOGUERA, 1995; CANTÓN MAYO, 1996; SANTOS GUERRA, 1994a, 1997; GAIRÍN SALLÁN, 1996; CORONEL LLAMAS, 1998; SABIRÓN SIERRA, 1999; DÍEZ GUTIÉRREZ, 1999). La identidad organizativa se sitúa en el cruce de tres dimensiones complementarias. Una la constituyen aquellas características que comparten todas las organizaciones. Otra se refiere a las peculiaridades que la escuela tiene como institución y que la hacen diferente a cualquier otra organización. La tercera hace referencia al contexto organizativo y a la irrepetible forma de encarnar todas aquellas características que tiene cada escuela. Por eso se puede decir que todas las escuelas se parecen entre sí y que todas las escuelas difieren de forma espectacular. Resulta, pues, simultáneamente verdadero decir que todas son iguales y que todas son diferentes.

Es imprescindible definir la identidad institucional de las escuelas para que podamos comprender la naturaleza, estructura y funcionamiento de esa institución. Cuando de forma ligera y poco rigurosa se la compara a una empresa es inevitable que se distorsione su comprensión y su sentido más profundo. Siempre que se ha utilizado el parangón (y han sido muchas las veces que se ha hecho) se ha tratado de trasladar las características de las empresas a las escuelas y se ha procurado transferir a éstas las exigencias del buen funcionamiento de aquéllas (no a la inversa). Si se revisan los libros de "organización escolar" podrá com-probarse cómo las teorías de la organización que se utilizan para explicar la escuela proceden del mundo empresarial.

Los que ponemos pegas a este mimetismo somos acusados en ocasiones de hacer un planteamiento poco exigente sobre la escuela. Como si en ella todo fuese ajeno a un discurso de la eficacia y de la competitividad que se aplica a las empresas y a su rendimiento. Como si todo diera igual. Como si no hiciese falta rigor ni para el funcionamiento de la escuela ni para su análisis.

Creo que el discurso menos exigente es el simplificador. Ni los fines, ni la estructura, ni el personal, ni el funcionamiento de una escuela es el de una empresa. No es muy riguroso precisamente reducir el análisis del logro a la

simple medición de resultados sin preocuparse por otras cuestiones de mayor calado. ¿Cómo no preguntarse, por ejemplo, con HALLACK (1977), repitiendo el título de su libro *¿A quién beneficia la escuela?*

Muchas teorías sobre la organización nacían del pensamiento domesticado que se ponía al servicio de los jefes. Poco importaba en ellas la explotación de los trabajadores con tal de que mejorase el rendimiento. ¿Es ésa una cuestión baladí o es, más bien, una cuestión central? Eran teorías de amos. Las llamadas teorías de las relaciones humanas que pretendían mejorar las condiciones ambientales y atender preocupaciones personales de los trabajadores, tenían como objetivo prioritario mejorar el rendimiento de la empresa (de la que los empresarios obtenían unos beneficios despropor-cionados respecto a los que recibían los trabajadores).

Muchas claves de la actual visión gerencialista de la escuela (tan conniventes con los ejes de la cultura neoliberal), muchos de los presupuestos de la filosofía de la calidad total tienen que ver con un análisis que benévolamente calificaré de ingenuo y poco riguroso. Su olvido de cuestiones fundamentales en el ámbito de la educación (quiénes se benefician, quiénes se perjudican) resulta escandalosa teóricamente, paradójica educativamente e inmo-ral desde el punto de vista ético.

Pocas veces, que yo conozca, se ha hecho una traslación de las características de la escuela a las empresas para exigir de ellas unas relaciones más personales, más educativas, más res-petuosas, más enriquecedoras, más liberadoras.

David PERKINS (1995) comienza su libro sobre *La escuela inteligente* comparando su descubrimiento a las siete maravillas del mundo antiguo. Con los jardines colgantes de Babilonia, el Coloso de Rodas, las pirámides de Egipto o el templo de Arte-misa de Efeso. Esto no significa, dice el mismo autor, que la escuela funcione tan bien como sería deseable, que nos satis-fagan sus logros o que la sociedad otorgue a las escuelas y maestros el respeto y los recursos que se merecen. Aunque no funcionen bien, no se puede negar, sin embargo, su importancia. “Negar el protagonismo de la escuela es negar la posibilidad del cambio e ignorar la evidencia” (MACDONALD, 1999, pá-

gina 25).

¿Qué peculiaridades definen esta institución en la que se socializan los

escolares de forma generalizada en los países más desarrollados?, ¿qué sucede con la obligatoriedad de la escolarización? (GIMENO, 2000, FEITO, 2000). Comprender las características que definen esta institución permite explicar su funcionamiento, sus limitaciones y sus retos de transformación.

Solamente si se conoce la idiosincrasia institucional de la escuela, podremos comprender su necesidad de aprender y cómo superar los obstáculos que dificultan el aprendizaje. Vea-mos algunas de esas características.

La escuela es un universo de significados

La institución escolar genera un cúmulo de interacciones que están reguladas por una normativa explícita y por unos condicionantes implícitos que nacen de su configuración social, es decir, de su cultura.

El comportamiento de todos los miembros de la escuela obedece a un conocimiento institucional no muy elaborado pero muy potente. Todos saben lo que está bien hecho y lo que está mal hecho en la escuela.

La identidad de la escuela viene marcada por una forma de entender la realidad, por una teoría en acción, por un paradigma aplicado.

La escuela crea una cultura propia —una subcultura si se quiere— que transmite normas, creencias, valores, mitos, que regulan el comportamiento de sus miembros. Ese proceso de socialización en la escuela se arraiga en sus estructuras, en la forma de organizar el espacio, en la manera de articular las relaciones.

Hay que distinguir lo que se dice y lo que se hace. No siempre son coincidentes. Por eso se producen paradojas significativas. Se dice que todos somos iguales, pero el espacio se distribuye según el poder que se tiene. Se dice que todos deben participar, pero unos tienen más peso que otros en las decisiones. Se dice que todos deben respetarse, pero se exigen muestras asimétricas de respeto.

Cuando la teoría expuesta y la teoría en uso no coinciden, hay poca oportunidad de aprender, porque lo que se hace no se puede discutir y lo que se discute no tiene nada que ver con lo que se hace.

(GORE y DUNLAP, 1988, pág. 79.)

El universo de significados que crea la escuela se mantiene a través del tiempo, aunque sufre importantes variaciones debidas a la influencia externa, y a

los cambios de mentalidad de los profesores y de los alumnos.

La escuela es una institución de reclutamiento forzoso para el alumnado

Los alumnos, por ley, acuden a la escuela ya que el imperativo de la escolarización se aplica de forma generalizada. Esta obligatoriedad, que responde a un derecho y a un deber de la ciudadanía, adquiere en estos momentos unas connotaciones peculiares. Por resultarnos tan obvia pareciera que fuese natural.

La obligatoriedad... deja de ser visible porque el para qué de la enseñanza obligatoria se desdibuja y se oculta, al tiempo que, al vol-verse más compleja, los problemas y dificultades que plantea nos pueden hacer perder de vista los valores fundamentales que representa.

(GIMENO SACRISTÁN, 2000, pág. 12.)

No se puede comprender la escuela sin esta característica que la convierte en una institución peculiar. La obligatoriedad aumenta en profundidad y en extensión (no me refiero ahora a la extensión geográfica). Cada vez se empieza antes y se termina más tarde.

Con la aplicación de la LOGSE algunos profesores están comprobando en sus carnes lo problemático que resulta mantener en las aulas a alumnos de 16, 17 y 18 años que abiertamente manifiestan que “no quieren estar”, “que no desean estudiar allí”,

“que no quieren esforzarse así”, “que no están dispuestos a estudiar esas cosas”, “que no quieren someterse a esas exigencias y a esa disciplina”... Pero no les queda más remedio. Ese hecho hace que surjan problemas graves de disciplina, de interés, de motivación, de aprendizaje... Los profesores se quejan de una situación problemática, aunque podrían entender la nueva coyuntu-ra como un reto. Los médicos que en un hospital reciben enfermos con situaciones clínicas desconocidas, deberían sentirse estimu-lados profesionalmente, no indignados, no frustrados por ellas.

Cuando se acaba el imperativo legal, comienza la obligación social de acceder a los títulos que exige la sociedad. Hace falta pasar por las aulas para obtener las acreditaciones del aprendizaje. El conocimiento no sólo tiene en la escuela *valor de uso* (divierte, sirve, se aplica) sino *valor de cambio* (se puede canjear por una nota, independientemente de que sea útil e interesante).

La escuela es una institución heterónoma,

con abundantes y minuciosas prescripciones

La escuela es una institución regida por abundantes y minuciosas prescripciones externas. Todas las escuelas reciben un cúmulo extraordinario de normativas que dejan escasos márgenes de autonomía a los profesionales que trabajan en ellas.

La autonomía tiene sus ventajas si se emplea para adaptar la institución a las necesidades del contexto y de los alumnos y encierra el peligro de desatar la competitividad entre los centros y perjudicar a los más desfavorecidos que no pueden concurrir a esa carrera en igualdad de condiciones (CONTRERAS, 1997).

Una regulación minuciosa cercena la independencia del profesorado, resta responsabilidad y coarta la iniciativa. El profesorado trata de cumplir las prescripciones y se encoge de hombros respecto a la responsabilidad que le concierne. Es decir, si quienes gobiernan la escuela están fuera de ella y se consideran expertos en conocimiento pedagógico, reservando a los profesionales el papel de meros aplicadores o ejecutores, los verdaderos responsables de lo que sucede en las escuelas son quienes legislan con ese nivel de minuciosidad.

POSTMAN y WEINGARTNER (1975), en un interesante libro que fue publicado en España con el título *La enseñanza como actividad crítica* siendo el de la versión inglesa *Teaching as a subversive Activity,* dicen que si el Ministerio sorprendiese a los profesores un verano diciendo que no había prescripción alguna para la escuela, se provocaría un verdadero choque de pensamiento y de planificación. La pregunta "¿qué toca hacer ahora?" se convertiría en otra más productiva y estimulante: "¿qué queremos y qué debemos hacer ahora?"

La escuela es una institución con una enorme presión social

La escuela es una institución que está en el punto de mira de la sociedad (FERNÁNDEZ, 1994). Nada de lo que en ella se hace se escapa a la mirada atenta de los garantes del orden y de la cultura. Habitualmente no se producen noticias sobre el funcionamiento de la educación. No es porque no interese sino porque no se está saliendo de los cauces marcados. Basta ver el revuelo y el escándalo que despierta algún comportamiento anómalo, algún fenómeno que ponga en solfa el sistema de valores imperante.

He sido testigo cercano de un hecho que tuvo repercusión nacional cuando

una maestra (he oído de viva voz el relato de los hechos, en absoluto merecedores de un repudio social como del que fue objeto esta profesional) pidió a un niño y a una niña de 4

años, aprovechando el hecho de que uno de ellos venía de los servicios sin la parte inferior de su indumentaria, que se desnuda-sen para mostrar las diferencias genitales. Nada hubo de malicia en la actuación y en la mirada de los niños. Nada de reprobable en la actuación de la maestra (SANTOS GUERRA, 1999a). Sin embargo, fue objeto por parte de otros profesionales y de numerosas familias, de un ensañamiento y de una crueldad que le provocaron serios trastornos.

La escuela recibe esa presión de las familias cuyos hijos acuden a ella y también de las autoridades educativas (en especial de la inspección), tradicionalmente preocupadas por la consecución de buenos resultados académicos, por la evitación de los conflictos y por el mantenimiento del orden y de las costumbres.

La escuela es una institución con fines ambiguos e, incluso, contradictorios

Cuando se pide a la escuela que prepare a personas que sean creativas, críticas, libres, participativas, solidarias..., se está expre-sando un deseo que tiene una concreción compleja y ambigua.

¿Qué es una persona crítica?, ¿cómo actúa una persona creativa?,

¿cómo se puede saber si una persona ha conseguido ser libre?

Por otra parte, se pide a la escuela que eduque para los valores y que prepare para la vida. Pero, en esa doble demanda, existen algunas contradicciones. Una buena parte de las claves de la sociedad en la que debe aprender a vivir contradice los valores fundamentales. Si una persona respeta y vive los valores encuentra serias dificultades para triunfar en la sociedad postmoderna. Si le invita-mos y enseñamos a triunfar, pondrá en peligro algunos valores.

Sobre este dilema y sus soluciones he planteado algunas ideas hace ya varios años (SANTOS GUERRA, 1992). No es fácil escapar de sus implicaciones. La misma institución escolar se halla inmersa en la ambivalencia.

La escuela es una institución con un complejo entramado de dimensiones nomotéticas e idiográficas La escuela es una institución en la

que desempeñamos papeles (HOYLE, 1986). Una parte de los comportamientos está marcada por representaciones. Es el componente nomotético o institucional. De forma inevitable, el componente idiográfico hace que sus integrantes se manifiesten también como son. Cada persona que está en la escuela combina en su actuación el componente nomotético (actúa como el papel le exige) con el componente idiográfico (actúa como ella es).

El papel de director, el papel de profesor, el papel de alumno tienen dimensiones que se entrelazan con la peculiar forma de ser de quien desempeña estos papeles. Así, puede haber un director jovial al ser encarnado ese papel por una persona que tiene esa especial idiosincrasia. Puede haber un profesor asustadizo o un alumno insolente.

Los estereotipos vienen marcados por la cultura escolar. Una cultura que tiene ingredientes genéricos y otros específicos de la institución concreta.

La escuela es una institución jerárquica

El poder que existe en la escuela tiene distintos ejes estructu-radores. Existe en ella una jerarquía institucional (director, profesores, alumnos), académica (catedráticos, titulares, interinos...), experiencial (adultos, jóvenes, niños...)...

Las diferentes tramas jerárquicas se entremezclan en la vida cotidiana de los centros dando lugar a una red de relaciones que están impregnadas de autoridad/sumisión.

No es insignificante la jerarquía generada por la evaluación.

Este poder condiciona muchos comportamientos, tanto de los profesores como de los alumnos y de los padres y madres. Quien tiene el poder de evaluar tiene también la posibilidad de imponer y de sancionar.

La escuela es una institución débilmente articulada Existe una coordinación (descoordinación) extramuros que facilita o dificulta el enlace de las pretensiones de una escuela con las de otra escuela del sistema educativo. Hay otra coordinación intramuros que se produce dentro de la estructura y el funcionamiento de cada escuela (WEICK, 1982).

Esta debilidad de coordinación tiene una dimensión vertical que hace referencia a la articulación entre cursos y asignaturas ordenadas de forma ascendente o descendente. Así, el profesor que imparte inglés en segundo puede coordinarse o no con el de primero y tercero. Otra dimensión es la horizontal.

Los profesores que imparten docencia en un curso pueden coordinarse o no.

Existe también una descoordinación global que tiene que ver con los objetivos generales y los planteamientos de cada uno de los profesionales.

En la escuela las coordinaciones son débiles. Si no se produce una buena articulación, todo sigue funcionando. No sucede así en una empresa que construye coches. El departamento que hace el chasis se coordina perfectamente con el que fabrica las puertas. No se puede entender que sigan haciendo sus tareas de forma descoordinada durante un año entero sin que se descubra que el hueco del chasis es más grande que las puertas y sin remediar la descoordinación. En la escuela es más que posible.

La escuela tiene un currículum oculto poderoso La institución escolar tiene en su organización un currículum oculto intenso (TORRES, 1991; SANTOS GUERRA, 1994a) que opera de forma persistente, subrepticia y omnímoda. Al ser oculta esa influencia resulta difícil defenderse de ella. No todos sus componentes pueden tacharse de negativos, pero no se puede negar que existen aprendizajes inquietantes que se producen en una ósmosis permamente.

El currículum oculto produce influencias a través de la configuración de los espacios, del contenido de los textos escolares, de la distribución de los tiempos, del establecimiento de normas, de las estructuras organizativas...

Se aprenden muchas cosas mientras se aprende. No sólo los alumnos, claro está. También los profesores aprenden mientras desarrollan su práctica en la institución.

La escuela es una institución con un sistema ritual propio La escuela encierra un complejo sistema de rituales. Los rituales se practican de manera natural, como si se tratara de formas espontáneas de conducta. El diseño de actuación que los rituales entrañan está cargado de significados. Bajo la capa superficial de los rituales se encuentran presupuestos ideológicos y morales. Por eso, los alumnos no sólo aprenden a comportarse de una manera determinada sino que aprenden lo que esa manera de actuar significa.

Los rituales en la escuela cumplen una doble y paradójica función: ocultan por una parte la ideología que no se explicita, y manifiestan, por otra, los principios en los que se basa la cultura de la escuela.

Los rituales (...) guían la conducta en la vida y son, de hecho, dramatizaciones

de los valores culturales básicos de la compañía.

Detrás de cada ritual hay un mito que simboliza una creencia central de la cultura (...). Los rituales proveen el lugar y el guión con el que los empleados pueden experimentar significado.

(DEAL y KENNEDY, 1982.)

Muchos de los rituales tienen carácter informal, no constituyen prescripciones explícitas, no forman un corpus escrito y articulado. A pesar de ello, la escuela transmite valores y creencias de la cultura.

La socialización se produce a través de la repetición de los rituales.

La escuela es una institución con una compleja micropolítica interna

La escuela contiene una compleja red de relaciones que está impregnada de contenidos políticos y morales (SCHLEMENSON, 1990). No hay consenso, salvo aparente. Existe disputa ideológi-ca, más o menos camuflada. Se dan en ella tensiones entre diferentes grupos, personas e ideas.

Los conflictos rompen una pretendida armonía y la apariencia de que todos los integrantes buscan un mismo y único fin. Hay diversidad de miras, de posiciones y de intereses.

La diversidad de metas se concreta y se manifiesta en posturas diferentes y en comportamientos tendentes a la búsqueda de las mismas.

La red de relaciones real no reproduce el organigrama formal que se realiza sobre los papeles. El director, en ocasiones, no es quien tiene el poder real, por ejemplo.

La escuela es una institución de funcionamiento discontinuo

No todas las instituciones funcionan con el ritmo temporal de la escuela. Tiene ésta un calendario que abarca una parte del año. El período escolar se alterna con otros de vacaciones.

El reloj hebdomadario interrumpe la actividad en los fines de semana. Cada día, la actividad escolar tiene una duración parcial.

Esta secuencia marca un "biorritmo escolar" que afecta a la forma de entender y de vivir la práctica educativa, tanto por los profesores como por el alumnado.

La influencia de la escuela está contrapunteada por la influencia de otras instituciones formales e informales que tienen mucha importancia para los

individuos.

La escuela es una institución de tecnología problemática La actividad que se realiza en la escuela no obedece a leyes.

En primer lugar porque trabaja con "materiales" extraordinaria-mente lábiles y complejos: sentimientos, emociones, valores, expectativas, concepciones, creencias, ideas, actitudes... *En segundo lugar* porque las personas resultan imprevisibles ya que cada una es absolutamente irrepetible. *En tercer lugar* porque se trabaja en grupos que tienen una configuración original y diversa.

La complejidad del trabajo que se realiza en la escuela arranca de la dificultad de definir su función social y de precisar las pretensiones de desarrollo personal.

En otras tareas resultan previsibles las consecuencias si se ponen en acción las causas en un contexto similar. No es posible hacer esto en la escuela ya que, entre otras cosas, un contexto nunca es semejante al otro.

Estas características genéricas se encarnan en cada escuela de una forma diferente. Por eso no existen dos instituciones idénticas. Cada escuela es única, dinámica, irrepetible y está llena de tensiones y de conflicto.

Todas estas características tienen que ver con la capacidad de aprender y de enseñar de la escuela. Todas ellas condicionan la tarea de aprender que debe realizar de manera constante.

Cuando HOUSE dice que la escuela es una institución "conge-lada", hace hincapié en su dificultad para poner en marcha cambios profundos. Por eso es preciso emprender procesos institucionalizados de "descongelación" que surjan de la reflexión realizada por los profesionales de la educación sobre la sociedad y sobre la escuela como institución y, por supuesto, del análisis que ésta debe desarrollar en la mejora de la sociedad a través de la formación de los ciudadanos.

La institución que hemos descrito puede instalarse en sus rutinas o bien cambiar de forma inteligente. ¿Cómo puede conseguirlo?,

¿cómo puede aprender a hacerlo? Siempre me ha gustado invertir el título del libro de André DE PERETTI (1985): "Del cambio a la inercia".

¿Por qué no plantear la secuencia inversa: de la inercia al cambio?

La escuela, comunidad crítica de aprendizaje

La escuela ha de ser una comunidad de aprendizaje, no sólo de enseñanza

(GAIRÍN, 1999). En cuanto construcción elaborada e intencional, la comunidad no es una simple amalgama de personas que desempeñan de forma aislada su tarea. Quieran o no, los profesionales de la enseñanza que trabajan en una escuela forman una unidad de acción que produce unos efectos en los destinatarios de la misma.

Aunque así se plantee por parte de algunos de sus miembros, la acción de la escuela no se reduce a la ejercida por un individuo (el profesor) sobre otro (el alumno). En la escuela no hay clases particulares. En primer lugar porque el conjunto de profesores (coordinados o descoordinados, unidos o desunidos, pacificados o conflictivos...) constituye una comunidad. En segundo lugar porque los alumnos forman también un grupo que mantiene interacciones, influencias, presiones...

Las personas implicadas en las escuelas democráticas se ven a sí mismas como participantes en comunidades de aprendizaje. Por su naturaleza, esas comunidades son diversas y esa diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema.

(APPLE y BEANNE, 1997, pág. 26.)

Es preciso ampliar el concepto de comunidad y no reducirlo al conjunto de profesores del centro. La comunidad educativa está integrada por el profesorado, pero también por los padres y madres, por el alumnado y por el personal de administración y servicios.

Todos enseñan y todos aprenden. Desde papeles diferentes, desde cometidos distintos, ciertamente. Los alumnos pueden aprender muchas cosas de sus compañeros. También los profesores pueden realizar aprendizajes que nacen del magisterio de los alumnos.

Ocasionalmente (o de forma estable) pueden intervenir en la comunidad agentes externos que mantienen una influencia (positiva unas veces, negativa otras) sobre la realidad de la institución.

Me refiero a facilitadores externos (SALGUEIRO, 1998; ARENCIBIA y GUARRO, 1999; SANTOS GUERRA, 1993a) que ayudan a reflexionar y a transformar la escuela.

No nos es posible... defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender,

por lo cual debe ser inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan lejos de ella, en el mundo distante.

(FREIRE, 1994, pág. 90.)

Siendo fundamental el aprendizaje de las disciplinas que se realiza en las aulas, hay que decir que dentro y fuera de ellas se aprenden muchas cosas en la escuela.

Las comunidades escolares no pueden ser explicadas por características generales de las que todas participan. Cada una es diferente, aunque todas tengan cosas en común. Cada institución tiene su historia, su contexto, tiene carácter único, es irrepetible, es mudable, es dinámica... Cada una tiene su identidad que está marcada por referentes generales pero también por la peculiar forma de vivirlos en un momento dado.

Para que haya una comunidad hace falta un conjunto de personas con una preocupación común, un espacio compartido y una organización interna. En la comunidad escolar se ha centrado más la atención en el proceso de enseñanza que en el proceso de aprendizaje. Y, refiriéndonos al proceso de enseñanza, más en lo que tienen que aprender los alumnos que en lo que deben aprender los profesores. Hay que compensar estas preocupaciones porque ambas dimensiones son importantes.

Una parte del funcionamiento de esta comunidad está condicionada por prescripciones externas. La Administración educativa regula la distribución del profesorado en los centros, establece el tiempo lectivo, fija el currículum básico, asigna los medios materiales, regula la participación, fija la ratio, etc. En la medida en que la regulación sea más estrecha es fácil que aumente la pasividad y la dependencia y que, paralelamente, disminuya la iniciativa y la responsabilidad.

La excesiva movilidad del profesorado hace que la comunidad de aprendizaje que es una escuela no tenga la posibilidad de asentarse y de profundizar en el análisis de su práctica. Habría que pensar en la configuración de plantillas en torno a proyectos y en la estabilización básica de dichas plantillas para que el proyecto fuese adquiriendo profundidad y pervivencia en el tiempo.

El paradigma de la diversidad, que pone el acento en las diferencias individuales, considerándolas más un valor que una carga, hay que aplicarlo tanto a los alumnos como a los profesores.

Quiero decir que hay que tener en cuenta que cada persona aprende según sus capacidades, intereses y actitudes.

Conocer la naturaleza de esta peculiar organización que es la escuela, su estructura y su funcionamiento, es de vital importancia para comprender la tarea que se realiza dentro de ella. La teoría de las organizaciones ha sufrido una importante evolución en los últimos años. Se reconoce en los nuevos paradigmas la peculiaridad y la enorme complejidad de esta institución, se valora la disputa ideológica que en ella tiene lugar, se hace más hincapié en la red de relaciones que constantemente se teje dentro de ella, se analizan sus dimensiones ocultas. Llama la atención, no obstante, una vuelta hacia iniciales explicaciones gerencialistas, a discutibles comparaciones de la escuela con la empresa.

La escuela, como organización, puede hacer hincapié en la ejecución de la normativa externa, en la aplicación de las prescripciones legales o, lo que sería deseable, en el desarrollo autó-

nomo que potencia el aprendizaje y la transformación autónoma.

Los niveles de creatividad, contextualización, participación, apertura de la comunidad, flexibilidad organizativa y autorreflexión son potencialmente mayores en las organizaciones que aprenden que en las que simplemente ejecutan.

MARCELO y ESTEBARANZ (1999) sintetizan el trabajo de MACGILCHRIST y otros (1997) para quienes el futuro depende del aprendizaje y de la aplicación de ideas nuevas. Una escuela puede desarrollar diferentes tipos de inteligencia:

a. *NInteligencia contextual:* es la capacidad de la escuela para verse a sí misma en relación con la comunidad y el mundo en los que está inserta. Se manifiesta en la sensibilidad para conocer lo que sucede y para abrirse a las necesidades, demandas y sugerencias que se expresan en el contexto.

b. *NInteligencia estratégica:* es la capacidad para planificar la acción ajustada a las pretensiones. Es la habilidad para establecer, desarrollar y evaluar planes compartidos que respondan apropiadamente a las necesidades.

c. *NInteligencia académica:* es la capacidad para promover una alta calidad en los programas. Genera elevadas expectativas en los alumnos y los implica en el proceso de aprendizaje, facilita a los estudiantes el planteamiento de problemas de fondo y em-plearse firmemente en la búsqueda de las respuestas. La escuela

tiene en cuenta que el aprendizaje de los profesores está unido al de los alumnos.

d. *NInteligencia reflexiva:* se caracteriza por las destrezas em-pleadas en el control, reflexión y evaluación sobre la actividad de la institución y nivel de logro de los alumnos. La escuela sabe aprender a través de las evidencias que obtiene en la práctica.

e. *NInteligencia pedagógica:* capacidad de la escuela para verse como institución de aprendizaje. La escuela es capaz de aprender analizando el proceso de aprendizaje, tiene interés en centrarse en su propósito fundamental, en aquello que le es específico. La metacognición es un proceso esencial de la escuela que aprende.

f. *NInteligencia colegial:* es la capacidad del profesorado para trabajar conjuntamente en la búsqueda de un fin compartido. La escuela comprende que el conjunto de profesores es algo más que la suma de cada una de las partes. La mejora de la escuela está ligada al aprendizaje que realiza el claustro de sus profesores.

g. *NInteligencia emocional:* es la capacidad de la escuela para centrarse en la esfera de los sentimientos. Tiene interés en que los alumnos y los profesores sientan, se expresen y sean ellos mismos y respeten a los demás. Es la habilidad para comprender que cada uno es distinto, que tiene sus motivos y sus expectativas, diferentes a las de cualquier otro. Este tipo de inteligencia es fundamental para el aprendizaje porque sustenta el pacto entre los miembros de la comunidad.

h. *NInteligencia espiritual:* es la capacidad de valorar la vida personal de cada individuo y la del conjunto que forman todos componiendo una comunidad de intereses.

i. *NInteligencia ética:* es la capacidad de la escuela para reconocer la importancia de la dimensión moral. La escuela se ocupa de una realidad compleja que tiene una dimensión técnica pero también otra más importante de naturaleza ética. A la escuela le preocupan los criterios de justicia y de equidad, no solamente los resultados académicos de los alumnos.

Esta diversificación obedece fundamentalmente a los núcleos sobre los que se centra el proceso reflexivo, la inquietud vivencial y las estrategias de intervención. Los compartimentos no son, en la realidad, tan estancos como,

puede dar a entender esta clasificación.

La comunidad escolar tiene un proyecto que surge de la discusión, de la preocupación por los alumnos y por la sociedad a la que luego se incorporan. El proyecto no es un mero documento que surge de forma apresurada como artefacto tecnológico que tiene escasa vinculación con la práctica, sino un elemento que regula la acción porque surge de la reflexión y de la intención aglutinada de todos los integrantes. El proyecto tiene que ver con el conocimiento pero también con la ética.

Si hablo de un proyecto de escuela, de un trabajo cooperativo de toda la comunidad, me estoy refiriendo no sólo a los docentes enseñando a los alumnos sino a todos trabajando en el aprendizaje de todos.

La cota de participación que han propiciado los consejos escolares (SANTOS GUERRA, 1999b) debe potenciarse a través de la profundización en la participación democrática y de mayores espacios para hacerla viable. Si los profesores consideran la participación de los padres y madres como un recorte a la soberanía de los claustros, incurrirán en un error que acabará repercutien-do en el empobrecimiento de la institución (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993).

El desarrollo de la acción, que mantiene una unidad básica a través del diseño inicial, está permanentemente revisado, ya que la comunidad es consciente de que no se pueden identificar las intenciones con las realidades. Esa revisión se convierte en un excelente medio de aprendizaje.

Tres conceptos interrelacionados constituyen el entramado semántico que define a la escuela como una comunidad crítica de aprendizaje.

—nComunidad: Hace referencia a un conjunto de personas que comparten vínculos generados y mantenidos por finalidades comunes, por relaciones estables y por normas más o menos explícitas.

—nCrítica: La dimensión crítica hace referencia a la capacidad reflexiva y discriminadora del conocimiento y de la realidad.

La ciencia no es aséptica, el conocimiento está contaminado por perspectivas, intereses y necesidades. La comunidad crítica no es meramente asimilativa y transmisora, sino que elabora, analiza y toma posición. En definitiva se opone a lo que GIROUX (1981, págі-na 1) llama “tiranía del significado impuesto”.

—nAprendizaje: Cuando hablamos del aprendizaje no nos li-mitamos

solamente a la adquisición de nuevos conceptos o ideas sino a la asimilación de destrezas, habilidades y procedimientos encaminados a la comprensión del mundo y a su mejora. Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad.

La comunidad tiene autonomía para planificar y llevar a la práctica su proyecto. Si esa comunidad no es más que la ejecuto-ra de lo que otros establecen, se convierte en un instrumento mecanizado de repetición. Pierde su sentido.

Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de poner su propia naturaleza, su estructura y su funcionamiento en la mesa de análisis. No pone el foco en cualquier otro objeto antes de situarlo en su realidad. Es coherente consigo misma y con sus postulados. Para ello descubre las claves de su proceder y plantea con valentía las del cambio.

No dice que hay que aprender y que es muy importante hacerlo si se muestra reacia a la adquisición del conocimiento, perezo-sa en la búsqueda del saber e inapetente ante el disfrute que supone descubrir algo nuevo.

No invita al aprendizaje compartido desde una desunión para-lizante de los miembros que la integran, desde una posición este-rilizante respecto al diálogo y al intercambo entre sus miembros.

No exige el respeto a las demás personas desde una vivencia falta de atención a la desigualdad y escasamente comprensiva sobre las diferencias.

No pide la igualdad de género si no tiene en cuenta lo que sucede con sus dinámicas internas respecto a la igualdad de tra-to y de oportunidades de hombres y mujeres que la integran.

Precisamente porque es crítica y porque es comunidad resal-ta la coherencia de sus planteamientos internos con aquellos que promulga como ejes de la educación.

Esa coherencia parte de interrogantes profundos, centrados no sólo en los medios y en las técnicas sino en los fines, en el sentido de lo que se hace.

Es como si fuéramos una nación de técnicos expertos, suma-mente capacitados para hacer algo, pero aterrorizados ante la perspectiva de preguntarnos la razón de hacerlo.

(POSTMAN, 1999, pág. 10.)

El aprendizaje fundamental que ha de realizar esta comunidad se basa en el sentido fundamental de su tarea, en las claves del significado de su función, en lo que realmente consiguen sus prácticas.

CAPÍTULO III

Currículum para la escuela

que aprende

Necesidad del aprendizaje de la escuela

Planteo en este libro con insistencia la necesidad que tiene la escuela de aprender. Hablo de la escuela como del conjunto de los miembros que integran una comunidad que trabaja en la educación dentro del marco de una estructura regulada. ¿En qué me baso para decir que la escuela tiene que aprender? ¿Cuáles son los motivos o las causas que exigen el aprendizaje de la escuela?

Hablo de aprendizajes que hay que realizar de forma incesan-te una vez asumida la práctica en la escuela. Y hablo de aprendizajes compartidos por todos los profesores del centro, no de manera individual sino colegiada. Es un error pensar que uno está formado para siempre y también lo es que basta que cada uno se perfeccione por su cuenta para que la institución mejore.

Los profesores son agentes imprescindibles para mantener o modificar las pautas básicas del modelo tradicional de enseñanza en la escuela obligatoria e ignorar o abordar los problemas que dicho modelo genera.

(PORLÁN y RIVERO, 1998, pág. 9.)

Inmediatamente añaden los autores la necesidad de tener en cuenta el contexto institucional en el que los profesores trabajan.

Es la escuela la que tiene que asumir los aprendizajes conducentes al cambio.

No se puede olvidar la dimensión institucional de los procesos de cambio que afectan a la escuela. PÉREZ GÓMEZ (1997, págs.18-19) nos recuerda las características del movimiento de mejora de las escuelas (ISIP: *Inside School Improvement Proyect*) que describen VAN VELZEN y otros (1985):

a. NLa escuela es el centro del cambio. El centro y el motor.

Cada escuela tiene una identidad peculiar, una historia y un contexto.

b. NEl cambio debe adoptar un enfoque global y sistémico. No se limita a pequeñas innovaciones que realiza algún profesor de manera aislada.

c. NTiene una concepción rigurosa y un desarrollo planificado.

Sus enemigos son la improvisación y la precipitación.

d. NUn foco decisivo del cambio son las condiciones internas de la escuela, su estructura y sus medios. El cambio necesita recursos materiales, personales y académicos.

e. NLos propósitos educativos de la escuela han de plantearse de forma clara y bien estructurada. Las finalidades educativas van más allá del rendimiento académico de los alumnos.

f. NSe requiere una perspectiva multidimensional. La escuela no está en el vacío sino en una comunidad social que ha de comprometerse con el cambio.

g. NLas estrategias de intervención deben ser integradoras y complementarias. Hay estrategias ascendentes y descendentes que se conjugan en un proceso transformador.

h. NEl cambio y la transformación tienen sentido cuando se institucionalizan y se hacen parte de la organización. No son meros adornos, meros complementos.

Este cambio organizado, sistémico, institucionalizado y compartido es fruto de la comprensión y de las decisiones de toda la comunidad. Para que se produzca el cambio es necesario que la institución reflexione, que la institución aprenda.

Nazca la iniciativa del cambio dentro de la institución o venga de fuera, para que tenga calado y arraigo, es necesario que la institución la haga suya y que se inserte en los mecanismos de su estructura. Cuando existe inquietud dentro de la institución hay que aprovechar esa fuerza para reconciliar la institución con el cuerpo social. Hay que explicar el cambio e incorporar el mismo a la sociedad. Otras veces habrá que aprovechar las exigencias externas para generar dinámicas de cambio en el interior. FAUVET

y BÜHLER (1993) enuncian así la primera ley del cambio: "apóyese en el exterior para cambiar el interior".

En cualquier caso es la institución la que hace suyo el cambio cuando lo entiende, lo quiere y lo instala en sus estructuras y en su funcionamiento. Prefiero hablar de mejora. Aunque se le supone al cambio una condición positiva, no la lleva inevitablemente aparejada. Dice MARINA (1995) que mejora es una palabra infinita. La comunidad educativa tiene que desentrañar el contenido de esa palabra cuando se trata de introducir cambios en la institución.

Mejor: esta sí que es una palabra honda, enigmática, infinita, competitiva, excitante, publicitaria. Al ser humano no le bastó lo bueno, lo que servía para salir del paso: quiso lo mejor.

(MARINA, 1995, pág. 155.)

La comunidad educativa tiene que descifrar el significado de los conceptos y de las conductas, tiene que buscar el sentido de las prácticas. Para ello necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que hace, hurgar en el alcance de sus fines, escudriñar en el horizonte del tiempo, escuchar la opinión de la gente. La escuela necesita, en definitiva, aprender.

No parece haber duda sobre la necesidad que tienen los alumnos de aprender. Ése es, precisamente, el sentido que se le da a la institución escolar: dar respuesta a una necesidad impe-riosa. Pero, si decimos que la escuela también tiene que aprender,

¿cuáles son los motivos que urgen el aprendizaje? Sucintamente voy a enumerar seis principios de los que, a mi juicio, emana esa necesidad y obligación.

Principio de racionalidad

Desdoblaré este principio en dos bloques argumentales. Uno de ellos referido a la lógica que impone el análisis de la práctica.

Otro, a la necesidad de estar al día en los conocimientos específicos de la profesión.

En efecto, la lógica exige que se conozca el resultado del esfuerzo empleado en conseguir las pretensiones planteadas. No tiene mucho sentido proponerse alcanzar algunas metas y no saber nunca si se han logrado o no (o si, al pretender conseguir-las, se ha llegado precisamente a donde no se quería ir). No es muy lógico trabajar a ciegas, sin propósitos claros, sin reflexión sobre lo conseguido.

Las escuelas ofrecen, a veces, una imagen insensata: realizan un trabajo sin preguntarse por la naturaleza del mismo, por sus repercusiones y por sus efectos secundarios. Las escuelas viven al margen de su éxito e, incluso, sin necesidad de definir cuál es su éxito.

El aprendizaje ha de ser constante y afecta a todas las vertientes de un proyecto: la planificación, la ejecución, la evaluación y la metaevaluación. La mecanización de los procesos sólo conduce a la esterilidad y al infortunio. En un mundo cambiante, en una actividad tan compleja y multifacética como la educación, hay que luchar contra la improvisación y contra el azar.

El segundo bloque de argumentación tiene como eje la evidente necesidad de estar al día en el desarrollo de los conocimientos científicos, pedagógicos, organizativos, psicológicos, jurídicos que lleva consigo el trabajo en una institución tan compleja e importante como la escuela.

Es de una evidencia palmaria la afirmación de que nadie está formado de una vez para siempre. Ningún oficio, y menos éste que se ejerce en una institución, que atañe a las personas y que tiene una naturaleza tan compleja y problemática, se puede desempeñar con acierto sin una actualización constante.

La racionalidad se asienta sobre la lógica de unas pretensiones que han de ser compartidas y constantemente revisadas, sobre la exigencias de unos medios y de unas estrategias necesarias para alcanzarlos y sobre una interrogación permanente que permite comprobar el resultado de lo que se hace y los efectos

secundarios que se producen.

La racionalidad arranca de una reflexión profunda sobre la finalidad y el significado de la escuela en esta sociedad. ¿Qué es lo que se pretende? En ese debate deben escucharse opiniones muy diversas, no sólo las de los profesionales que trabajan en la escuela, sino también las de los padres y madres, los alumnos y los integrantes de la comunidad social.

La organización de la escuela es el marco en el que se desarrolla el proyecto y, a la vez, una parte de ese mismo proyecto. No es racional esperar que en unas estructuras autoritarias se for-men personas libres. No es lógico esperar que en una estructura asfixiante se eduquen personas que sean creativas.

El clima de la institución es el caldo de cultivo de la reflexión que realizan en ella los profesionales. Un clima positivo hace casi invitables los encuentros fructíferos. El diálogo sincero y abierto se convierte en una plataforma de aprendizajes.

Cuando... el clima de la escuela es desalentador, los maestros lógicamente se deprimen. La imaginación, el altruismo, la creatividad y la habilidad intelectual sucumben muy pronto ante la diaria canti-nela de los alumnos ingobernables, el currículum inadecuado, el ambiente impersonal y los colegas igualmente desinteresados.

(COSTA, 1991, citado por PERKINS, 95, pág. 219.) El clima depende fundamentalmente de las actitudes de los integrantes de la comunidad educativa, pero también de la forma en que esa comunidad es gestionada por los administradores de la educación y de la valoración que de ella realice la sociedad.

Principio de responsabilidad

La actividad educativa no es neutra o aséptica. Está cargada de valores. Se trata de una actividad comprometida no sólo con las personas sino con la sociedad en general. No da igual hacer las cosas de un modo que de otro. Existen repercusiones muy importantes que se derivan de un enfoque, de un proceder, de un modo de relación.

Hay alumnos que abandonan la escuela con el autoconcepto destrozado, con el techo encima de la nuca, con estrategias ineficaces para afrontar la vida, sin recursos para seguir aprendiendo o, lo que es más grave, con el deseo de aprender destruido.

Este planteamiento no afecta sólo al modo de proceder de una escuela u otra sino al modo de organizarse el sistema educativo. Hay estructuras envenenadas por el planteamiento discrimi-natorio o funcionamientos que perjudican a los más desfavorecidos. No es inocente la forma de organizar las escuelas.

El título de la reciente obra de ROSS EPP y WATKINSON (1999) *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas hacen a los niños* coincide con algunos de mis planteamientos y me lleva a poner el énfasis en este principio conducente al aprendizaje. Hay que reflexionar sobre lo que se hace porque las consecuencias pueden ser admirables o nefastas.

Principio de profesionalidad

Se puede aprender a ser mejores profesionales de muchas maneras, pero una de las más eficaces es el aprendizaje que se deriva de la reflexión rigurosa, compartida y constante sobre la práctica profesional.

Como apunta STEWART (1997) en el título y la tesis de su obra, la nueva riqueza de las organizaciones es su capital intelectual.

Es decir, la capacidad de los profesionales para actuar y desarrollarse de forma inteligente y colegiada. El talento de los profesores, su compromiso intelectual y moral con la acción, las relaciones interpersonales enriquecedoras, constituyen el "oro oculto" (en expresión de STEWART) de la organización.

La actividad que se desarrolla en las escuelas no puede estancarse, porque son muchos los elementos que la integran que están en permanente cambio: está en cambio la sociedad a la que sirve, los alumnos que se matriculan en ella, los contenidos científicos que se trabajan, el saber pedagógico que la sustenta...

Se entiende bien la comparación con las instituciones sanita-rias. Nadie sostendrá que se puede actuar adecuadamente con un instrumental desfasado, con unos métodos de diagnóstico y terapia anticuados, con unos planteamientos superados... ¿Por qué no se entiende lo mismo de las escuelas? En parte porque los efectos catastróficos de su mal proceder no son tan visibles (o no se consideran tan importantes). Y porque muchos de los fallos se atribuyen a los alumnos.

Un planteamiento entregado a las rutinas tiene que ver con cuestiones técnicas y científicas pero también con dimensiones éticas de la práctica.

Principio de perfectibilidad

¿Cómo pueden mejorar las escuelas? ¿Cómo pueden perfec-cionarse? Por muchos caminos, ciertamente. Unos más eficaces que otros. Unos más positivos que otros.

Muchas veces se ha querido hacer cambiar la escuela a través de prescripciones externas. Los expertos analizan la situación y los políticos hacen las leyes conducentes al cambio. El epicentro de este proceso de cambio está fuera de la escuela.

Otras veces se deja a la iniciativa de cada profesor la tarea de su perfeccionamiento. Éste elige los campos de formación en función de sus necesidades y de la oferta existente. El origen de la decisión está en cada profesor.

Aquí abogo por un modo de desarrollo profesional y de cambio institucional que es el aprendizaje compartido. El epicentro de este proceso de cambio está en la misma escuela y en él están implicados todos los profesores y todos los padres y madres.

No me refiero solamente al perfeccionamiento de los métodos sino —y sobre todo— a la profundización de las bases sobre las cuales éste se desarrolla porque no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada.

Así, si en un momento dado, estamos tratando de construir un currículum de nuestro centro, no sería la primera cuestión cómo lo hacemos, sino en base a qué idea de escuela y educación lo decidi-mos, por qué nos embarcamos en esta tarea y para qué o al servicio de quién la estamos haciendo.

(ESCUDERO MUÑOZ, 1994, pág. 180.)

Mejorar o perfeccionar el funcionamiento de la escuela lleva pues consigo la discusión sobre las bases que lo sustentan. La participación es la base de la innovación eficaz.

Participar en un centro escolar es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las tareas que se desarrollan en él.

(ANTÚNEZ y GAIRÍN, 1996, pág. 65.)

La participación es un derecho y un deber democrático de la comunidad

educativa y afecta no sólo al desarrollo de la actividad sino a su planificación y a su evaluación. Este proceso parte del aprendizaje y lo produce como fruto. Ese proceso de participación constituye y a la vez conduce a la mejora de la institución educativa. Digo que constituye porque se trata de un proceso que educa al hacerse. Y digo también que conduce porque el resultado del aprendizaje compartido es la toma de decisiones racionales para la mejora.

Principio de ejemplaridad

Las escuelas han de ser encarnaciones de lo que aconsejan. La invitación que constantemente se hace a los alumnos para que estu-dien, para que aprendan, ha de asumirla con claridad y persistencia.

La actitud autocrítica que la hace consciente de sus errores y limitaciones es un excelente ejemplo de lo que han de practicar los alumnos respecto a su proceso de aprendizaje.

La apertura a la crítica, que permite conocer con precisión y analizar con más rigor lo que sucede, es un excelente modo de hacer ver la importancia de la apertura mental y de la humildad que conduce al aprendizaje.

Convertir los errores en motivos de aprendizaje y de mejora (ASTOLFI, 1999) no es sólo una estrategia didáctica que se utiliza para la enseñanza sino que puede serlo para el aprendizaje de los profesores. La fertilidad del error es una realidad para las instituciones que trabajan de forma inteligente.

La escuela aparece así no como depositaria de las respuestas sino como la impulsora de las preguntas, no como la cúspide del saber sino como la indagadora de la verdad, no como la domi-nadora del conocimiento hegemónico sino como la buscadora del saber desconocido. La escuela se convierte así en el camino, no en la meta.

Para que la escuela pueda dedicarse al aprendizaje y no sólo a la enseñanza, necesita incorporar a sus estructuras las dinámicas necesarias: equipo de profesionales, tiempos específicos, medios materiales y motivos personales e institucionales para llevarlo a la práctica. Es contraproducente invitar a realizar una tarea cuando es imposible llevarla a cabo. Y, mucho más, exigirla.

Este enfoque nos ayuda a mejorar la institución, a aprender muchas cosas del oficio y —también— a sentirnos más arropados y más protegidos de las críticas de quienes sólo exigen mante-nerse aferrados a las rutinas.

Cuando hablo de comunidad crítica de aprendizaje abogo por el protagonismo de todos los integrantes de la misma. No son éstos meros ejecutores de planteamientos que otros han hecho, con la mejor voluntad, quizá, para ellos. No son actores de un guión que otros han escrito. Son autores y actores de una obra que ellos mismos han escrito y que han decidido representar.

En la medida en que el protagonismo esté en la escuela han de variar los papeles jerárquicos. La autoridad se convierte en una fuerza que impulsa el crecimiento. En toda la escala jerárquica se invierte el papel decisor y controlador de los de arriba para convertirse en instancias que facilitan y promueven el compromiso, la decisión y la participación de todos en el desarrollo de un proyecto motivador.

La necesidad de aprendizaje está conectada con la urgencia del cambio. Las escuelas tienen una probada tendencia a la inercia.

Aunque, en la sociedad, el cambio se ha convertido en algo co-rriente, las escuelas siguen en gran parte como siempre... A pesar de los enormes esfuerzos realizados, la institución educativa, en todos sus niveles, ha mostrado una notable incapacidad para poner en marcha y mantener unas formas de enseñanza más eficaces y para crear ambientes de aprendizaje productivos y estimulantes para las escuelas.

(WIDDEN, 1987, pág. 1.)

El aprendizaje no tiene, por consiguiente, el único fin de almacenar conocimientos y de producir satisfacción. El aprendizaje ha de estar conectado con la mejora de las personas y de las instituciones. Cuando hablo de mejora me refiero a cuestiones afincadas en el territorio de la ética: evitar la injusticia, reducir la pobreza, mejorar el respeto, evitar la discriminación, aumentar la solidaridad...

Principio de felicidad

Se habla hoy con insistencia de la desmotivación del profesorado. Resulta importante poner el dedo en las llagas, describirlas con precisión. Pero es más importante saber cómo se producen y cómo se pueden curar.

Creo que la práctica rutinaria, individualista, mecanizada de los docentes conduce al desaliento y a la frustración. Otra cosa muy distinta es la práctica que tiene lugar en una comunidad de enseñanza y aprendizaje que asume como un reto la tarea, que planifica desde la discusión franca y exigente, que actúa de manera colegiada y que reflexiona sobre lo que hace con coherencia y pasión.

De este principio se deriva la concepción de la actividad como un aprendizaje compartido que toda la comunidad realiza. Cuando hablo de la dimensión colegiada de la práctica me refiero a los componentes intelectuales pero también a los emocionales y actitudinales.

Me preocupa el envejecimiento de los profesionales en la actividad docente. Si la experiencia se convierte en sabiduría, los años de profesión serán una fuente de satisfacciones. No es gratificante identificar experiencia con decepción, pereza y aburrimiento.

Dice ALVES (1996) en un libro de título tan hermoso como sor-prendente (*La alegría de enseñar*) que "el maestro nace de la exu-berancia de la felicidad". En tiempos en los que se habla tanto de la aflicción del profesorado, es necesario alzar la voz para reivindicar la dimensión fascinante de la enseñanza.

Enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros, de estimularles en el amor por lo que aprenden. La función de un profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen.

(LLEDÓ, 2000, pág. 45.)

Me gusta más hablar de educación que de enseñanza. En primer lugar porque es más completo el término educar que el de instruir, ya que el primero incluye las dimensiones intelectuales de la persona. Pero también porque es más preciso, responde mejor a la realidad. Un profesor, cualquiera que sea la disciplina que enseña, imparte simultáneamente muchas clases: de respeto, de atención a la diversidad, de amor al conocimiento, de cercanía emocional, de ética, de

lenguaje...

Si se quiere hacer de la práctica un ejercicio de búsqueda de la felicidad, es preciso abrirla al aprendizaje, convertirla en una práctica apasionada por el saber, por la comprensión de la realidad.

Contenidos del aprendizaje de la escuela

La escuela tiene que aprender, digo con reiteración en estas páginas. Sólo si está abierta al aprendizaje evitará la rutina institucional. No es aceptable repetir el mismo esquema, basarse en las mismas concepciones, mantener la misma dinámica, reproducir los mismos contenidos, utilizar los mismos métodos. No es aceptable mantener de forma indiscutida el currículum. Es preciso conocer cuáles son los contenidos del aprendizaje que ha de realizar la escuela. ¿Qué es lo que tiene que aprender?

Aparecen en la sociedad exigencias y necesidades nuevas para dar respuesta a los cambios que se presentan. No ha de ser siempre la misma escuela. Existen nuevas demandas en la sociedad cognitiva.

La escuela no puede seguir haciendo lo que siempre ha hecho como si nada hubiera cambiado, como si su función fuese siempre la misma. No. La función de la escuela es cambiante. Y

son los profesionales quienes tienen que darse cuenta de ello.

Lo que necesitan cada vez más los alumnos del sistema educativo no es tanto más información, que pueden sin duda necesitarla, como capacidad para organizarla e interpretarla, para darle sentido.

Y sobre todo, lo que van a necesitar como futuros ciudadanos son capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información.

En la sociedad de la información y el conocimiento, la escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela.

(POZO y otros, 1999.)

¿Qué tiene que aprender una escuela? ¿Qué necesitan saber los profesores como profesionales y como personas? ¿Cuál es el contenido del metacurrículum escolar?

El currículum *para* la escuela tiene, a mi juicio, ocho dimensiones fundamentales. Estos ámbitos no son compartimentos estancos sino que existen

entre ellos vinculaciones múltiples y de diferente naturaleza.

La esencia y los resultados de su quehacer

La escuela debe conocer la naturaleza de las prácticas que realiza y las consecuencias que esas prácticas llevan consigo. Ya sé que la escuela tiene que otear el horizonte para saber cuáles son sus nuevas exigencias, pero antes tiene que saber dónde tiene puestos los pies, por dónde camina y a dónde le conducen esos pasos.

La escuela tiene que reflexionar sobre la naturaleza de su tarea, sobre la consecución de las pretensiones que se ha propuesto y sobre los efectos secundarios que acarrea el actuar como actúa. La escuela tiene que responder a las preguntas que a continuación formulo. Más que responder, yo diría que tiene que *estar respondiéndose* permanentemente a ellas.

a. N¿Están bien fijadas las pretensiones educativas que se ha planteado la comunidad? ¿Ésa es la forma de actuar de una *auténtica* comunidad?

b. N¿Se persiguen esas metas de manera racional, efectiva, compartida y coherente?

c. N¿Por qué motivos se alcanzan o no esos logros que se habían pretendido?

d. N¿Tiene efectos secundarios el modo de articular las pretensiones y los medios para alcanzarlas?

e. N¿Se adapta bien el currículum a las características y necesidades del alumnado?

f. N¿Se cultivan los valores en la forma de organizar la práctica y de mantener las relaciones interpersonales?

Nadie garantiza que unos buenos fines den lugar automáticamente al logro satisfactorio de los mismos. No es suficiente tener una disposición positiva hacia la tarea. No basta la buena voluntad.

Los contenidos del aprendizaje para los alumnos La escuela tiene que revisar permanentemente los contenidos del aprendizaje que realizan los alumnos. No sólo porque esos contenidos varían según evoluciona la ciencia que los estudia y estructura sino porque otros elementos de la historia y del contexto imponen cambios. Se ha puesto en solfa, por ejemplo, el estudio de las humanidades en un mundo dominado por la tecnología.

Es, a mi juicio, un error transcendental.

Es imprescindible el repensar ese origen del humanismo, el recobrar la tradición clásica, el poner oído a la historia de esa cultura heredada. El día en que empecemos a desoírla, dejaremos de ser hombres.

(LLEDÓ, 1997, pág. 249.)

Hemos asistido en nuestro país, y ése es otro ejemplo, a la polémica sobre el estudio de las humanidades después de la estructuración autonómica del Estado. ¿Qué historia tienen que aprender los alumnos? ¿La historia de España? ¿La historia de la autonomía? La escuela no puede estar ajena a estos debates. No puede ser mera destinataria del resultado de los mismos, sino su artífice principal.

Todas las ciencias sufren transformaciones, se modifica la investigación, se producen rectificaciones, se diversifican los ámbitos, se descubren nuevos conceptos... Cualquier ciencia nos podría servir de ejemplo. Véase el caso de la geografía con cambios de fronteras imprevistos, con el establecimiento de alianzas, con hallazgos asombrosos... Véase el caso de la lengua con evolución permanente del habla, con normativas novísimas, con influencias revolucionarias... ¿Es imaginable hoy un conocimiento estático, indiscutible, acabado?

También hay que replantearse la selección y estructuración de los contenidos. Lo cual exige un debate permanente y coordinado entre todos los integrantes de la plantilla de profesores.

Nuevas demandas de la sociedad

La escuela tiene que mirar más lejos, en efecto. Tiene que estar ojo avizor a los nuevos contextos sociales, a las nuevas demandas de la sociedad. La escuela no debe ir a remolque de la sociedad, debe anticiparse en un análisis prospectivo de necesidades. El diálogo con las familias será de gran utilidad en este sentido. La escuela tiene que conocer, entre otras cosas: **a.** NLas nuevas exigencias que la sociedad plantea, no para seguirlas de manera indiscriminada y automática sino para anali-zarlas y discutirlas.

b. NLos cambios que se producen en la sociedad de la información.

c. NLa diversificación y profundización que de forma constante y acelerada tienen lugar en los campos científicos y profesionales.

d. NLas exigencias del mundo laboral al que acudirán los alumnos al terminar su etapa educativa.

Los cambios son trepidantes, acelerados y, en ciertos casos, imprevisibles. Algunos profesores se ven desbordados por esos cambios que no controlan. Ese desajuste genera sentimientos de miedo, de rabia y de dolor. Provoca también malas actitudes y comportamientos ineficaces.

La configuración psicosociológica de los alumnos Los estudiantes que acuden a las escuelas van cambiando su forma de ser y de comportarse. Este hecho exige por parte del profesorado el conocimiento (y la aceptación, aunque no indiscriminada) de nuevas formas de ser y de vivir.

Los alumnos, pequeños y mayores, a través de influencias diversas de la familia, de los medios de comunicación, de sus iguales, de la sociedad en general tienen una forma de ser y de reaccionar que es diferente a la de los adultos o a la de los jóvenes de otras épocas. No conocer estos cambios, es una torpeza que se paga cara. No aceptarlos es una equivocación que hace sufrir.

Como se puede comprobar, hablo de aprendizajes que tienen diferente naturaleza, sentido y finalidad. Unos afectan a la esfera del razonamiento y otros a la dimensión emocional de las personas. El profesor tiene que realizar aprendizajes de contenido conceptual y también de naturaleza actitudinal y procedimental.

Los alumnos vienen hoy a la escuela con un caudal de información

inconmensurable. Se trata de una información fragmentaria, inconexa, contradictoria, interesada. No es igual que la información que llevaban los docentes a la escuela siendo alumnos hace algunos años.

Los alumnos están viviendo unas experiencias con los amigos (y amigas) que antes no eran ni siquiera imaginables. Hacen viajes largos y frecuentes. Su modo de entender el ocio es diferente al de antes.

Los alumnos viven constantemente bombardeados por mensajes diferentes (y contradictorios) con los que recibe del profesor y de la escuela. ¿Cómo no tener en cuenta esas influencias?

Los alumnos tienen un futuro profesional claramente diferente al que tuvieron, siendo niños o jóvenes, los actuales profesores.

Ese hecho condiciona su actitud ante la escuela y ante el estudio.

Los alumnos tienen una relación con sus padres y madres de diferente intensidad y naturaleza que la que tuvieron los docentes con sus respectivos padres y madres. Hay que tener en cuenta esos cambios para poder entenderlos.

En definitiva, su forma de ser, de entender, de relacionarse, de amar, de vivir y de esperar son diferentes. Hay que conocer esas peculiaridades para adaptarse a su forma de ser alumnos y personas. No se puede pedir que sólo ellos hagan el esfuerzo de adaptarse a la escuela.

Estos rasgos no afectan por igual a todos los niños y jóvenes.

Por eso, es preciso conocer con precisión el contexto en que la escuela está enclavada y la cultura del barrio en el que viven las familias.

La historia de la institución

La escuela debe aprender de su historia, de su pasado. La reflexión sobre lo que ha sucedido es un modo de aprender cosas nuevas. No porque la historia se repita de forma cíclica o mecáni-ca sino porque ayuda a comprender un fenómeno de extraordinaria complejidad. La escuela, por ejemplo, debe preguntarse: **a.** NPor qué unos determinados enfoques —supuestamente indiscutibles— han pasado a ser ahora denostados. La historia nos enseña que muchas reformas que teóricamente estaban diseñadas para favorecer a los más desfavorecidos, el sistema las acabó convirtiendo en reformas que ayudaron a los más favorecidos.

b. NQué consecuencias ha provocado una forma determinada de plantear las

cuestiones y de organizar la práctica. Es aleccio-nador comprobar ahora con qué dogmatismo se impartían las consignas pedagógicas en tiempos de la dictadura (SOPEÑA, 1994; OTERO, 1996; ESTEVE, 1998; DEL VAL, 1999).

c. N¿Qué se ha conseguido al cabo del tiempo con unas formas de actuar que estaban encaminadas a unos fines supuestamente bienintencionados? El paso del tiempo permite experimentar la eficacia de la formación para afrontar las nuevas situaciones. El tiempo da perspectiva (SANTOS GUERRA, 1994b).

Contextualizar la acción, relativizar el conocimiento, contrastar los momentos, nos conducirá a un enfoque problemático, altamente saludable.

El funcionamiento del sistema educativo

La escuela en la que trabaja un profesor no es una institución aislada que funciona al margen de cualquier otra institución o sistema. Una escuela es una organización que forma parte de un conjunto de organizaciones que se hallan dentro de una estructura. Un escolar (y un profesor) puede trasladarse o ser traslado a otro centro. Un alumno, previsiblemente, continuará en el sistema en niveles superiores. Este hecho exige un conocimiento de las características generales del sistema, de sus nexos institucionales y curriculares, de las "bisagras" que enlazan niveles diferentes.

No hacerlo así desencadena graves perjuicios para los alumnos.

Al final son ellos los que pagan las consecuencias de la ignorancia y de la descoordinación.

La escuela tiene que aprender también lo que sucede con otros países del entorno cultural, ya que ese conocimiento reportará interesantes aprendizajes. Existen muchos estudios de pedagogía comparada que servirían de ayuda a la escuela. El profesorado debe conocer:

a. NQué sucede con las políticas de la educación que se emprenden y qué consecuencias generan en la sociedad, en las escuelas y en los alumnos.

b. NQué resultado tienen las reformas que se implantan desde la cúspide de lo político.

c. NQué tipo de formación se realiza para conseguir profesionales competentes en el ámbito de la enseñanza.

d. NQué nuevos métodos se enseñan y qué resultado se obtiene con ellos.

e. NQué experiencias de innovación educativa se realizan y cómo se someten al proceso de evaluación.

La escuela tiene que realizar estos aprendizajes como tal institución, no sólo a través del estudio o el esfuerzo aislado de sus integrantes.

Como es lógico estos hallazgos se realizarán de forma más eficaz a través de un conocimiento directo y experiencial. Facilitar a los profesores la realización de estas experiencias a través de períodos sabáticos, de becas, de intercambios redundará en beneficio del profesorado y, por ende, de las escuelas.

El desarrollo de la pedagogía

La ciencia pedagógica se diversifica, se amplia, se desarrolla sin cesar. Siendo ésta una dimensión imprescindible del saber docente, no puede el profesional permanecer de espaldas a las exigencias que se derivan de este desarrollo.

No es cierto que la profesión de enseñar sea una profesión inespecífica, que se puede desarrollar sin saberes especializados. El título de la obra *Para enseñar, no basta con saber la asignatura* (HERNÁNDEZ y SANCHO, 1989) es particularmente certero e indica que es preciso disponer de otros conocimientos y dominar algunas destrezas. Una cosa es saber, otra saber enseñar, otra muy distinta saber despertar deseos de aprender y —finalmente— tener conciencia de que hay que seguir aprendiendo.

No nos imaginamos el ejercicio de la medicina que siguiese hoy utilizando cataplasmas en lugar de los métodos derivados de hallazgos recientes. Ni la comodidad ni la ignorancia del profesional serían excusas suficientes para privar a los usuarios de los beneficios derivados de los nuevos conocimientos.

Resulta muy llamativa la lentitud con la que se incorporan los hallazgos pedagógicos a la práctica habitual que se realiza en las aulas. Conocimientos de la psicología del aprendizaje, de la sociología de las organización, de las didácticas específicas... tar-dan muchos años en hacerse práctica habitual de las escuelas.

La naturaleza de las reformas educativas

Periódicamente aparecen, surgidas del ámbito administrativo de un país, reformas que contienen demandas y nuevas exigencias para el profesorado. No es éste el lugar ni el momento de analizar el papel que desempeñan en la transformación de la escuela, pero sí el de decir que plantean al profesorado un cúmu-lo de demandas y exigencias. Ante estas exigencias, los profesores y las escuelas pueden adoptar posturas diferentes: **a.** NCerrarse ante cualquier invitación al cambio y a la transformación de las prácticas. Este rechazo puede generar conflictos con la autoridad educativa, con los compañeros y con las familias.

b. NAcomodarse a las mínimas exigencias burocráticas, de tal manera que no implique cambios de concepción y de actitud.

c. NConocer los fundamentos y las implicaciones que conlleva la filosofía y la transformación que se impone por ley a las escuelas y a cada profesor.

La escuela como tal, obviamente, se ve afectada por las exigencias de las

reformas. No se exigen solamente cambios a los profesionales, también se exigen cambios en las instituciones.

Difícilmente puede tener éxito una reforma si los agentes que han de llevarla a la práctica no la entienden o no la aceptan.

En general, los cambios y reformas que se proponen y ejecutan en la política educativa al uso suponen en definita la implantación de decisiones externas que se imponen sobre la voluntad y competencia de los agentes implicados. La enorme paradoja a la que nos encontramos abocados es la radical ineficacia de los cambios y reformas sin la voluntad y el convencimiento de los agentes implicados.

(PÉREZ GÓMEZ, 1997, pág. 16.)

Esta inevitable implicación del profesorado exige por parte de la Administración la persuasión para que entiendan lo que se propone o se manda y, por otra parte, la imprescindible formación y el entrenamiento en las habilidades que se requieren para la realización de las nuevas tareas. Sí, pero los profesionales no pueden permanecer de espaldas ante el nuevo reto en el que se hallan, de pronto, inmersos. Los profesionales tienen la obligación de tomar parte. Para debatir, para explicar, para oponerse, quizá.

Todo ello exige un diálogo entre los profesionales y de éstos con la Administración. Exige una formación para que el debate tenga fundamento y no se convierta en un irresponsable cacareo.

Exigencias organizativas del aprendizaje

Para que una escuela que enseña se convierta en una institución que aprende necesita estar articulada sobre unas características que hagan viable la cultura de la reflexión. Esas características no se dan de una vez por todas, no aparecen por generación espontánea. Unas tienen que ver con las condiciones estructurales que el sistema confiere a las escuelas. La mayor o menor autonomía para desarrollar proyectos adaptados, por ejemplo. Otras tienen que ver con la capacidad de organización de la misma institución. Y muchas dependen de las actitudes de los profesores, de los padres y madres y de los alumnos que pertenecen a ella.

SENGE (1992) dice que la escuela que aprende tiene un modelo de centro compartido, un proyecto de futuro, un estilo de liderazgo aceptado y una cultura evaluativa integrada. Es un error pensar que estas características son propias de las instituciones privadas. Son precisamente las instituciones públicas las que han de esforzarse de manera denodada en ser instituciones que aprenden.

Las escuelas, como las demás organizaciones, siguen una evolución dinámica y, por tanto, tienen ciclos de vida. La escuela que en estos momentos tiene dificultades para establecer nexos de unión entre sus miembros es posible que unos años atrás fuera un modelo de trabajo en equipo. Las organizaciones escolares pueden mejorar a través del aprendizaje organizativo.

(DUART, 1999, pág. 46.)

Las características a las que me voy a referir pueden tener un nivel de profundidad mayor o menor según la experiencia y la ambición del proyecto que se pretende desarrollar en la escuela.

Quiero decir que hay distintos grados de flexibilidad, por ejemplo:

Permeabilidad

Para poder aprender, el centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela. Si califico de “abierto” al diálogo es porque no debe estar mediatizado por el miedo, la adulación, el interés particular... Muchos padres y madres no se atreven a

plantear a los profesionales de la educación sus quejas y demandas.

Cuando hablo de permeabilidad no me refiero sólo a las relaciones de la escuela con las familias que llevan a ella a sus hijos.

Me refiero a un concepto más amplio de participación que incluye a otras esferas sociales (MARTÍN MORENO, 1996). Los padres y madres, frecuentemente, condicionan su participación al interés exclusivo de sus hijos perdiendo de vista el interés general de la escuela, de la sociedad y de la educación

Para que esa permeabilidad sea efectiva no basta con la buena actitud por parte de los protagonistas que la han de desarrollar.

Hacen falta simultáneamente estructuras de tiempo, espacio y condiciones. Tiene que existir interés, cierto, pero hay que canalizarlo en lugares y momentos en que el intercambio pueda producirse.

Una escuela que se encapsula no está en condiciones de aprender y de desarrollarse. Es previsible que perpetúe sus rutinas al no tener el contraste de opinión y la exigencia de los bene-ficiarios de su actividad.

Flexibilidad

La rigidez es el cáncer de las instituciones. La rigidez no permite realizar cambios y adaptaciones con el ritmo y la profundidad conveniente. Aunque se vea conceptualmente la necesidad de modificar las cosas, la rigidez impide hacerlo.

Algunas veces la inmovilidad actúa más como excusa que como causa. "Sería bueno hacer esto, pero no se puede hacer" es un argumento frecuentemente desmentido por otras instituciones que, en las mismas condiciones, lo hacen.

Para que la flexibilidad exista debe haber autonomía. Y

medios. Pero no bastan estas dos condiciones si, quien tiene que poner en marcha el cambio, no tiene la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva.

Los modelos excesivamente prescriptivos dejan escaso margen a la adaptación rápida, a las nuevas exigencias y al desarrollo de iniciativas.

Los marcos conceptuales que dan lugar a la existencia de modelos excesivamente prescriptivos se transforman en un riesgo para la existencia de la propia organización. Son prescriptivos en el sentido de que obligan al cumplimiento de esquemas apriorísticos en lugar de favorecer las condiciones para una adaptación activa a las perturba-ciones que sufre la organización.

(ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992, pág. 234.)

Como es lógico, al acotar los posibles modos de conocimiento e intentar perpetuar los estereotipos dominantes, los modelos prescriptivos carecen de flexibilidad.

Creatividad

Los modelos heurísticos abren márgenes para la innovación y la experimentación. Son más tolerantes con el error y la transgresión respecto a lo que está prescrito.

Resulta escalofriante comprobar la homogeneidad con la que se reproducen las prácticas profesionales en las escuelas. Por una parte en relación a lo que ya se hizo en el año o en los años anteriores. Por otra parte respecto a lo que hacen otras escuelas que igualmente llevan a la práctica las prescripciones jerárquicas.

Cuando la autoridad que supervisa los centros (me refiero en nuestro caso a la inspección educativa) es timorata y ve con más inquietud que esperanza la innovación, se produce un freno a la creatividad. Todo lo que se salga de la normalidad, todo lo que pueda resultar arriesgado o se impide o se contempla con recelo.

Existe otro elemento poco estimulante de los cambios. Me refiero a la presión social que reciben las escuelas, sobre todo por parte de las familias. No se ve con buenos ojos aquello que se salga de lo ya conocido o de lo habitualmente aceptado como norma.

No se trata de formular una apología de las transgresiones, sólo reconocemos la necesidad de existencia de un cierto margen de tolerancia hacia ellas para no abortar vías de cambio estructural en las organizaciones.

(ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992, pág. 235.)

La tolerancia al error es también imprescindible para que no se frustre todo intento de transformación y de aprendizaje.

Con este planteamiento no estoy defendiendo la abolición de todo lo establecido como algo detestable y la aprobación de todo lo nuevo como algo positivo. Estoy, por contra, diciendo que es preciso reflexionar con rigor para que lo que tenga que cambiar sea realmente cambiado.

Colegialidad

Estoy hablando de una forma de aprendizaje que se refiere a toda la institución, no a cada profesor de manera aislada, como ya he dicho anteriormente.

Uno de los males de las organizaciones educativas es la balcanización que afecta a la actividad de sus profesionales. Cada uno va a lo suyo, aunque supuestamente eso sea lo de todos.

Cada profesor se pregunta por su asignatura, por su grupo, por sus resultados. Pocas veces aparece la pregunta por lo que tiene que hacer o por lo que realmente hace la institución como tal.

Si una de las herejías más importantes del cambio educativo es la cultura del individualismo, la colaboración y la colegialidad son fundamentales para la ortodoxia del cambio. Se ha dicho que la colaboración y la colegialidad encierran muchas virtudes. Por ejemplo, se presentan como estrategias especialmente provechosas para promover el desarrollo del profesorado.

(HARGREAVES, 1996, pág. 210.)

La colegialidad exige un planteamiento cooperativo que permite no sólo que todos aprendan juntos sino que unos aprendan de otros y que unos estimulen a que los otros aprendan.

Este planteamiento multiplica la eficacia del aprendizaje, lo hace mucho más satisfactorio. No hay alumno que se resista a diez profesores que estén de acuerdo.

Una institución exige la actuación colegiada de sus integrantes. Cuando hablo de los integrantes de la comunidad escolar no me refiero solamente a los docentes. Incluyo también en el término comunidad educativa a los padres y madres y al alumnado.

Resulta curioso cómo, siendo los protagonistas del aprendizaje los alumnos pocas veces se cuenta con ellos para elaborar el proyecto e, incluso, para llevarlo a cabo.

Con demasiada frecuencia, los alumnos son las víctimas del cambio y, ante unos trastornos no explicados ni justificados de sus rutinas, pueden utilizar su considerable habilidad para manipular las situaciones sociales para impedir el

cambio. En consecuencia, ellos mismos pueden constituir una fuerza conservadora en el aula.

(RUDDUCK, 1999, pág. 37.)

Si las demandas innovadoras que se plantean en un aula o en una escuela no tienen arraigo democrático, es fácil que se conviertan en un simple maquillaje.

La balcanización de las escuelas (HARGREAVES, 1996) es uno de los males más graves que las aquejan. Cuando el diálogo no se establece, el aprendizaje está cortocircuitado. La balcanización hace posible que en un centro puedan estar peleándose dos profesores por un armario durante un año, pero que sean incapaces de intercambiar sus puntos de vista sobre la evaluación durante un segundo.

La balcanización es un atentado contra el aprendizaje que puede proporcionar una práctica planificada conjuntamente, realizada cooperativamente y analizada de manera compartida. Ni los profesores aprenden unos de otros ni el conjunto de los profesores aprende de los alumnos ni de la práctica que realizan.

Cuando existe un conflicto, por ejemplo, poco se podrá aprender si las actitudes son disgregadoras. Habría formas de sacar del conflicto no sólo chispas sino luz, ya que permite analizar los fenómenos de manera profunda.

HARGREAVES (1996) dice que las culturas balcanizadas, (aquellas en que los grupos son cerrados y los comportamientos individualistas) presentan algunas características que conviene reseñar: **a.** NPermeabilidad reducida: los subgrupos están fuertemente aislados. “Los profesores balcanizados pertenecen de forma predominante, y quizá exclusiva a un único grupo”, dice HARGREAVES.

Los límites (espaciales, conceptuales, funcionales, actitudinales…) entre los grupos están claramente definidos.

b. NPermanencia duradera: estos grupos que nosotros llamamos reinos de taifas tienden a perpetuarse en el tiempo. En las culturas balcanizadas las personas no cambian de grupo de un día para otro.

“Los profesores llegan a considerarse no ya como docentes en general sino, en concreto, como maestros de primaria, profesores de química o maestros de educación especial», precisa HARGREAVES.

c. NIdentificación personal: la socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos marca la identidad de los profesionales. Pienso, por ejemplo, en

los profesores de bachillerato, fuertemente vinculados a sus asignaturas y a las claves de interpretación de la realidad que desde ellas surgen.

d. NCarácter político: las culturas balcanizadas tienen un ca-rácter político. "Las subculturas de los profesores no son simples fuentes de identidad y significado. También son elementos promo-tores de intereses personales", dice HARGREAVES. La dinámica de los intereses y del poder se materializa a través de la pertenencia a los diferentes grupos.

Los intereses generales de la escuela y de la educación quedan supeditados a esta dinámica de la fragmentación y de los intereses. Por eso resulta tan importante la cultura de la colegialidad.

Complejidad

La escuela es una institución extremadamente compleja. En ella se concitan dimensiones éticas, políticas, didácticas, psicoló-

gicas, económicas... La simplificación encierra un reduccionismo peligroso. Casi siempre las explicaciones simplistas esconden intereses espurios.

Cuando se piensa a partir de la complejidad, se rescata la proli-feración de variedad como una característica del sistema, que surge como resultado de la interacción de las partes entre sí y con otros sistemas de su medio ambiente.

(ETKIN y SCHVARSTEIN, 1992, pág. 82.)

En la organización escolar coexisten el orden y el desorden, se producen tensiones explícitas y latentes, hay disputa ideológi-ca, se producen una red de relaciones de diversa naturaleza e intensidad, se ejercen alianzas...

Hacer el análisis de la realidad organizativa de las escuelas desde la simplicidad conduce a un reduccionismo que falsea la comprensión y que induce al inmovilismo.

En la organización de una escuela existen condicionantes filo-genéticos que son aquellos que comparte con todas las otras escuelas, con su vinculación a ellas. Una escuela de primaria tiene en cuenta que los alumnos van a continuar en la ESO y en bachillerato. Existen también condicionantes ontogenéticos que parten de la propia historia y de la propia experiencia de la escuela en cuestión. Ninguna organización puede ser entendida sin su historia y su contexto.

Los fenómenos que tienen lugar en la escuela son multicau-sales y no obedecen a una explicación lineal que falsifica las explicaciones.

Bajo el paradigma de la colegialidad la explicación del cambio debe buscarse en la trama interna bajo los condicionantes externos.

El paradigma de la simplicidad, por contra, plantea explicaciones lineales que no permiten una adecuada comprensión de la realidad. No se puede analizar una realidad social tan compleja como la escuela a través de causalidades simplificadas. Cuando esto se hace, se imposibilita la comprensión y se toman decisiones frecuentemente erróneas e interesadas. “Los niños fracasan porque son torpes”, dicen algunos profesores. “Nuestros hijos fracasan porque los profesores son incompetentes”, dicen los padres. “Nosotros fracasamos porque

los profesores exigen demasiado", dicen algunos alumnos. Son ejemplos de explicaciones monocausales bastante sospechosas.

Cuando se practica el reduccionismo que conlleva la simplicidad, se hacen planteamientos aparentemente coherentes pero escasamente rigurosos. La pedagogía por objetivos es un buen ejemplo de ello (GIMENO, 1981). La tan extendida obsesión por la calidad que hoy nos invade es otro.

La exterorregulación de las escuelas produce una simplificación, sobre todo cuando se plantea como una dinámica de cambio jerárquico, generalizado y automático. La organización manifiesta así una pasividad dirigida desde fuera. No es ella la que se define sino que ejecuta las prescripciones externas.

La trivialización se hace entonces norma y se buscan soluciones bajo esquemas simplificados. Pensar que un castigo aplicado a un alumno va a producir un escarmiento es un ejemplo dentro de la escuela. Pensar que la subida de la remuneración de la tarea del director va a producir por sí misma una mejora en el desempeño de las actividades directivas es un ejemplo que se aplica a todas las escuelas.

CAPÍTULO IV

Obstáculos que bloquean

el aprendizaje de la escuela

Dificultades para el aprendizaje de la escuela

Si digo que la escuela tiene la obligación y la necesidad de aprender, debo decir paralelamente que debe tener las condiciones que se precisan para poder hacerlo. El deseo y la voluntad de aprender pueden estrellarse contra las dificultades y los obstáculos.

¿Cuáles son los principales obstáculos que impiden que la escuela como institución aprenda de manera efectiva? ¿Qué dificultades existen para que estos aprendizajes que necesita realizar puedan desarrollarse de manera fácil y estable?

Plantearé solamente algunos, por considerarlos de especial importancia, aunque tengo la seguridad de que existen muchos otros.

La rutinización de las prácticas profesionales Cuando se establecen las rutinas de manera rígida, es difícil romper la mecánica que da por buenos los planteamientos anteriores. Nada se cuestiona porque es más cómodo y más seguro.

¿Cómo haremos las agrupaciones en este curso? Como siempre.

¿Como asignaremos los tutores a los cursos? Como el año pasado. ¿Cómo haremos las evaluaciones? Como está prescrito.

La rutina tiene dos vertientes que se complementan y se condicionan: una personal por la que cada profesor mecaniza sus prácticas e, incluso, sus actitudes y su pensamiento. Otra institucional que posee elementos personales y estructurales. Las dos tienen mucho peso en la escuela.

¿Qué sucedería si durante el verano el Ministerio de Educación legislase que toda la normativa está suspendida y que cada escuela tiene que actuar a su albur? ¿Cómo se plantearían los proyectos de trabajo si no se aceptase la repetición mimética de lo que ya se hacía anteriormente?

La descoordinación de los profesionales

Cuando falta lo que podríamos llamar “unidad de la acción”, es difícil que la escuela sea una comunidad que aprende. Cada uno está a lo suyo, pero lo de cada uno no es siempre lo de todos. Hay éxitos particulares que se convierten en el obstáculo para el éxito de todos.

Hablo de “unidad de acción” para referirme a un proyecto compartido, discutido, estratégicamente desarrollado por todos. De esa concepción compartida surgen las preguntas que llevan al aprendizaje: ¿cómo lo hacemos?, ¿lo podemos hacer mejor?

La descoordinación tiene, como decía anteriormente, múltiples concreciones. Unas tienen carácter vertical: entre profesores de las mismas asignaturas de años consecutivos. Otras tienen carácter horizontal: entre los profesores que intervienen en el mismo curso. Hay algunas que afectan a todo el proyecto y están presentes en todos los escenarios y momentos: ¿qué es importante en la formación?, ¿qué actitudes se cultivan de manera preferente?, ¿qué modelos se ofrecen a los alumnos?

No significa esto que todos los profesores y profesoras tengan que pensar lo mismo, actuar de la misma forma, no mani-festar discrepancias. Significa algo más elemental y a la vez profundo: saber qué se pretende, qué pasa con lo que se hace para alcanzarlo y cómo habría que cambiar para mejorar las prácticas.

La coordinación necesita actitudes de cooperación entre los profesionales, pero también estructuras y cauces para que se desarrollen. Por ejemplo, para que exista coordinación hace falta tiempo. Tiempo para dialogar, para expresar opiniones, para contrastar experiencias, para reflexionar sobre lo que se hace.

La burocratización de los cambios

Cuando los cambios (impuestos o autónomos) se convierten en trámites burocráticos, el vigor de la transformación desaparece. El fruto de ese cambio son documentos estériles que aumentan el trabajo y generan desilusión y descontento.

Podríamos multiplicar los ejemplos: proyectos de centro que son meras acumulaciones de páginas inconexas, inútiles, desco-nectadas de la acción. La finalidad del cambio ha sido la producción del documento, no la vivificación de la práctica. “Ya está hecho el proyecto”, es el término y no el medio de la acción. Cuando el documento recibe la aprobación formal en el consejo escolar y es remitido a la autoridad competente, finaliza el proceso de cambio.

Es más, los profesores que están haciendo el proyecto, abru-mados por la tecnificación del lenguaje que generan los expertos, creen que no saben cómo se hace ese documento. Acuden a asesores que explican qué partes tiene que tener

un proyecto, qué estructura, qué secuencia, qué terminología. En realidad se están matando las preguntas más lógicas que están al alcance de los profesionales: ¿qué queremos hacer aquí juntos?, ¿qué estamos haciendo?, ¿cómo lo podemos mejorar?

Lo mismo puede decirse de la memoria de centro. Al finalizar el curso, el director solicita la entrega de informes. Cada departamento elabora su parte y la suma de las partes (que aquí no forman un todo) se convierten en el documento deseado. No ha exis-tido diálogo, reflexión, ni posibilidad de aprendizaje.

La regulación excesiva conduce a la burocratización. Y la burocratización a la esterilidad de los cambios. Hay que añadir a estos males otro mucho mayor. Me refiero a la pasividad institucional que genera esta estrategia de cambio. La reacción que provoca esta di-námica conduce a la reacción siguiente: "Ya nos mandarán hacer los documentos de otra manera, en otros plazos, con otros esquemas".

La supervisión temerosa

Si quienes tienen la responsabilidad de supervisar la actividad de las escuelas no ven con buenos ojos la innovación, será difícil que los profesionales se animen a ponerla en marcha.

Existe una forma de concebir la inspección muy pegada al cumplimiento de la normativa. Todo lo que se constituya en problema ha de ser combatido, sobre todo si adquiere repercusión social a través de los medios de comunicación. La máxima aspiración de las inspecciones parece ser la siguiente: que no haya problemas.

Los problemas pueden producirse para ese inspector en el ámbito de la comunidad educativa (lo cual tiene su importancia), pero también en la esfera jerárquica superior (lo cual es peor cuando se trata de personas pusilánimes o acomodaticias).

Dirección gerencialista

Potenciar la dirección hasta extremos que devalúe la participación de los profesores y profesoras es un error en el que, a mi juicio, se está incurriendo en nuestro país (SCHLEMENSON y otros, 1996). La solución a los problemas de la escuela no es reforzar la dirección, aumentar el poder controlador de la misma, en detri-mento de la iniciativa de los profesionales.

¿Por qué considero un error este reforzamiento de la jerarquía? Porque, a medida que se fortalece el poder de decisión uni-personal, se hurta la capacidad de intervención en las decisiones del profesorado. Este hecho conduce o al autoconvencimiento de que quien realmente tiene las soluciones es el poder o a la con-testación permanente ante los abusos de autoridad.

El error se sustenta en los nuevos vientos que refuerzan la concepción gerencialista de la escuela y en la comodidad que supone formar a los directores en lugar de formar claustros de profesionales competentes y comprometidos.

Las metáforas son reveladoras (MORGAN, 1990). Si se compara al director de la escuela con la locomotora que tira de los vago-nes, se está concibiendo a los profesores como profesionales con insuficiente interés, responsabilidad y capacidad de compromiso y de inteligencia.

La centralización excesiva

Cuando la organización escolar es regida desde fuera, los profesionales de la enseñanza se convierten en meros ejecutores de prescripciones externas. Pierden su iniciativa y su responsabilidad.

En el prólogo de la obra de LUHMANN (1997, pág. XXV) titulada *Organización y decisión. Autopiesis, acción y entendimiento comunicativo,* se dice:

Si no hay capacidad de innovar, de reaccionar planificadamente a los cambios internos y externos, la organización perderá la oportunidad que se le ofrezca y se encontrará sometida a los cambios externos e internos.

Plantea LUHMANN, apoyándose en MATURANA y VARELA (1980), la idea de autopiesis refiriéndose a la capacidad de la organización de retroalimentar la acción a través del aprendizaje. “Un sistema autopiético puede representarse como algo autónomo, sobre la base de una organización cerrada, de reproducción auto-rreferencial”, dice LUHMANN.

Si el motor del cambio se sitúa fuera de la escuela es fácil que se produzca una pereza institucional que deje la iniciativa a los agentes externos. “Ellos sabrán”. “Ellos dirán”. Esta tesis resulta desprofesio-nalizadora. Los que piensan están fuera de la escuela, lo que pasa en el centro es fruto de las elucubraciones de los expertos que no trabajan en él. Los verdaderos responsables de las decisiones de cambio son los que dictan las normas desde los despachos.

La masificación de alumnos

En la medida en que la atención asistencial sea absorbente habrá menos tiempo para la reflexión sobre la acción. Es cierto que el hecho de que haya pocos alumnos no significa que, automáticamente, vaya a mejorar la actitud y la calidad de la intervención. Pero es una condición necesaria para que esto pueda suceder.

La masificación dificulta la atención a la diversidad. No es posible conocer bien a todos los alumnos, adaptarse a sus peculiaridades, profundizar en el análisis de la calidad de las prácticas.

Creo que la masificación en el tamaño del centro también hace más difíciles las relaciones entre las personas. Una institución excesivamente grande tiene mayores dificultades para el cambio, para la flexibilidad y para el desarrollo de la creatividad.

La desmotivación del profesorado

Es ésta una cuestión que me preocupa y que tiene una enorme trascendencia. ¿Están los profesores hoy más desmotivados y desalentados que han estado los de tiempos anteriores? Es difícil responder con rigor a esta cuestión. Es más fácil aseverar que la motivación del profesorado es un elemento básico para el desarrollo de una acción de calidad. La etimología de la palabra hace referencia al motor de la acción.

El problema de la motivación de los profesores es intrincado porque conduce a un círculo vicioso: si no están motivados no se entregarán en cuerpo y alma a la profesión y no disfrutarán de sus dimensiones más reconfortantes. A su vez, si el ejercicio de la profesión no les reporta gratificaciones personales, no se sentirán motivados. ¿Por dónde romper este círculo? Creo que la tesis que mantengo en estas páginas es uno de los caminos: si los profesores actúan en equipo, si dialogan, proyectan y trabajan como una comunidad, si están abiertos al aprendizaje... disfrutarán de su profesión y se verán más motivados para perfeccionarla. En buena medida, eso está en sus manos. Lo que depende de otros, habrá que reivindicarlo pero —si trabajamos unidos por conseguirlo— ése será también un motivo de esfuerzo y de entusiasmo.

Si el profesorado está desmotivado será difícil que vaya más allá del cumplimiento formal de sus obligaciones administrativas: estar a la hora, asistir a las reuniones, acudir a las aulas, impartir la docencia, poner las notas...

Es difícil que esté motivado el profesorado que ha acudido a la cita profesional de rebote o por intereses espurios, el que está dirigido por gestores torpes e insensibles, el que tiene unas condiciones escasamente estimulantes…

La acción sindical meramente reivindicativa

Si la acción sindical centra exclusivamente su atención y sus reivindicaciones en la mejora de las condiciones de trabajo, estará des-cuidando un aspecto fundamental de su tarea: la mejora de la calidad de un servicio a los ciudadanos tan importante como la educación.

No se debe minusvalorar la importancia de las condiciones de trabajo, pero no se puede supeditar todo a las reivindicaciones pragmáticas. Entre otras cosas porque se esconde en esa estrategia una contradicción: si la mejora de las condiciones ha de conducir al mejor desempeño de la tarea, ¿cómo se puede olvidar esta finalidad?, ¿cómo no desvelarse por las repercusiones de las mejoras laborales?

Si la acción reivindicativa se realiza de espaldas al interés pedagógico, si la línea básica se reduce al principio "menor trabajo posible con la mayor remuneración posible", la imagen de los sindicatos se irá desprestigiando para los que no pertenecen al gremio beneficiado y para la parte más sensible del mismo.

El cierre como un obstáculo para el aprendizaje

Llamo cierre a la actitud de clausura que muestran los profesionales y las instituciones. Se trata de una postura caracterizada por la creencia de que se posee la verdad, por la ausencia de autocrítica, por el rechazo de la crítica, por la postura gremialista, por el abandono a la rutina…

Me referiré a continuación a tres tipos de cierre: el personal, que practican los profesionales de forma individual, el institucional que es propio de la escuela como organización y el estraté-

gico que es de carácter funcional y que consiste en la falta de autonomía propia de sistemas centralizados.

El cierre personal

Resulta llamativa la facilidad con la que los profesores repiten año tras año sus prácticas. Los alumnos conocen muy bien esta faceta del profesorado. Se preguntan unos a otros por un profesor y los del año anterior pronostican con escasísima probabilidad de error cómo van a evaluar, qué métodos van a utilizar e, incluso, cómo van a comportarse. Es más, los que innovan lo hacen de la misma forma año tras año.

Esa proclividad a la rutina es fruto, entre otras causas, del cierre personal. Llamo *cierre personal* a la actitud de encapsula-miento, de clausura, de rechazo de la crítica y de la reflexión sobre la práctica.

Esta actitud tiene su origen, a mi juicio, en causas de diversa naturaleza e importancia:

a. NLa condición de docente inclina a pensar que lo sustancial de la profesión es enseñar y no aprender. El cometido profesional se articula sobre los contenidos de la enseñanza, no sobre las dimensiones del aprendizaje.

b. NLas rutinas conducen a la repetición indiscrimada de las prácticas favoreciendo la comodidad. Si se hacen las mismas cosas de la misma manera año tras año, no habrá necesidad de pensar.

c. NEl miedo a la novedad, que se sustenta en la sospecha de que quizá no estemos en condiciones de hacer frente a las exigencias del cambio. La rutina se sostiene sobre una base de inse-guridad y de incompetencia profesional.

d. NUn falso compañerismo que lleva al silencio, a la protección o a la defensa de comportamientos claramente inadmisibles. Esa defensa nos parapeta detrás del mismo muro ya que, algún día, podríamos ser objeto de críticas similares. La acusación de traidor a la profesión, de mal compañero se destina a quien pone en evidencia las deficiencias de los colegas. El corporativismo defiende intereses privados frente a los beneficios públicos de la sociedad, la familia y el alumnado (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1999, pág. 77).

Se produce una subordinación de la escuela a otros intereses, concretamente a los intereses más espurios de los profesionales del sector, lo que puede calificarse abiertamente de **apropiación,** en la medida en que intereses y objetivos **públicos** (los del alumnado, la comunidad del entorno y la sociedad global)

quedan subordinados a los intereses y objetivos **privados** (de cada profesor) y **corporativos** (del conjunto del profesorado) a veces hasta el punto de su total abandono.

Un perverso ejercicio de la solidaridad hace que no se produzca una cultura de la exigencia sino una cultura de la conniven-cia con la pereza y de la falta de profesionalidad.

e. NExisten tiempos para la planificación y tiempos para la acción, pero pocos para la reflexión sobre la acción. Institucional-mente no hay mecanismos para revisar las prácticas profesionales.

f. NAlgunos argumentos nos protegen de la crítica: ¿qué nos van a decir los alumnos, si ellos tienen que aprender, a nosotros que tenemos que enseñarles? ¿Qué van a enseñarnos los padres si nosotros somos los profesionales? ¿Qué tienen que decir los ciudadanos si no tienen hijos o no acuden a esta escuela? ¿Por qué no se interviene y participa en otros ámbitos de la esfera social como la medicina, la judicatura, la industria...?

g. NExiste un miedo ante las posibles descalificaciones de quienes emiten su opinión sobre lo que hacemos. Para proteger-se de las críticas, lo mejor es que no se formulen.

La nota más asombrosa que se desprende de la evaluación y de mis propias observaciones fue la fuerza que tiene la crítica. Sin duda se consideraba que la crítica constituía una característica importante, por lo que se incluyó en el diseño del programa y, personalmen-te, la estimulé a propósito en el proceso, pero no creo que imaginara su enorme fuerza como proceso de aprendizaje.

(SIMONS, 1995, pág. 235.)

El miedo hace huir de la crítica. Se pierde así una ocasión excelente para comprender lo que sucede con la práctica profesional.

h. NEl carácter funcionarial de la profesión hace que algunos se sientan atrincherados bajo la estabilidad de su trabajo. Da igual cómo se desempeñe la tarea para recibir la remuneración corres-pondiente.

i. NEl desaliento que producen algunos fracasos (reales o supuestos) conduce al escepticismo y al inmovilismo. ¿Por qué hacer algo nuevo si puedo seguir haciendo lo de siempre sin correr riesgo alguno?, dice el escarmentado.

j. NLa meritocracia de los profesionales de la enseñanza se apoya, no en la

reflexión sistemática y la mejora de la práctica profesional, sino en la asistencia a cursos, seminarios y conferencias.

k. NSe ha negado al profesor la capacidad de pensar, de inda-gar, de comprender. Esa tarea se ha encomendado a los teóricos de la escuela.

La reflexión significa el reconocimiento de que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no constituye una propiedad exclusiva de centros superiores, de universidades y centros de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir a un fundamento codi-ficado de conocimiento para la enseñanza.

(ZEICHNER, 1995, pág. 385.)

Se produce una invisibilidad del conocimiento producido por los profesores. En primer lugar porque son reacios a poner por escrito lo que piensan. En segundo lugar porque no se valora suficientemente lo que dicen.

l. NEl hecho de que las reformas educativas tengan una naturaleza jerárquica y descendente hace que los profesores esperen a los cambios institucionales para hacer una modificación de sus planteamientos. Si no mandan cambiar es que no lo estamos haciendo mal. El modelo de cambio basado en el conocimiento de los expertos y en las prescripciones legales trae como resultado que los profesores se conviertan en un engranaje pasivo del cambio. Las dinámicas surgen de esferas externas a la escuela, a saber:

—nLos políticos prescriben cuándo, cómo, qué y por qué hay que cambiar.

—nLos expertos dicen cómo hay que hacerlo para que esté bien hecho.

—nLos asesores explican al profesorado cómo ha de entender-se y traducirse el lenguaje de los técnicos y de los políticos.

—nLos inspectores controlan el cumplimiento de la normativa.

—nLa dirección garantiza que se lleven a buen término las prescripciones.

—nLos evaluadores externos que vienen dicen lo que se está haciendo bien y lo que se está haciendo mal.

La desprofesionalización que subyace a este modelo de cambio se traduce en rutinas que solamente se pondrán en cuestión en una próxima reforma educativa.

Este cierre adquiere consistencia cuando es practicado individualmente por todos los miembros de la comunidad, no sólo por algunos de forma aislada. Digo

esto porque si todos lo practican es más difícil romper el cerco. Se produce un refuerzo psicológico interpersonal.

El cierre es un mal hábito. Nos ciega nuestra visión sobre los errores que estamos cometiendo y nos impide rectificar en el caso de que podamos mejorar lo que estamos haciendo.

Resulta poco racional cerrarse a la crítica. Es como si en unos astilleros se negase la recepción de información sobre lo que sucede con los barcos una vez puestos en el mar. Es como si el médico no quisiese conocer lo que le sucede al paciente en el postoperatorio.

Los efectos del cierre son graves tanto para los interesados como para los miembros de la comunidad:

a. NCuando el profesor se cierra ofrece un ejemplo desastroso a los alumnos. ¿Cómo puede ayudar a pensar, a criticar, a analizar quien repite de forma mecánica sus prácticas, quien no acepta ni una sola sugerencia de sus alumnos?

b. NSe priva de la información que podría ayudarle a comprender y a mejorar lo que está haciendo. La opinión de otros nos puede ayudar a revisar algunos patrones de comportamiento que venimos repitiendo con escasa reflexión.

c. NComo cada uno hace hablar a la realidad de manera que diga lo que desea oír, ni siquiera los hechos más pertinaces acaban modificando una forma de pensar. Si un profesor es partida-rio de que se vigile a los alumnos de forma estrecha y continua, cuando vea que hay alboroto en una clase por la ausencia de un profesor, concluirá afirmando su tesis en lugar de pensar que, si estuvieran acostumbrados a estar solos, no habría pasado nada.

Pero no todo consiste en comprender y saber. El cambio tiene que ver con dimensiones emocionales y volitivas. ¿Existen deseos de comprometerse con la escuela? ¿Existen ganas de hacer las cosas mejor? ¿Hay disposición para tomar decisiones exigentes?

Los problemas no responden a importantes carencias cognitivas sino al insuficiente desarrollo de actitudes y capacidades de actuación compartida y solidaria. Sabemos mucho más de lo que aplica-mos y en todo caso, como profesionales de la educación, hemos desarrollado mucho más la capacidad de aprender que la decisión para actuar. Hemos de aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface.

(PÉREZ GÓMEZ, 1995, pág. 352.)

En la micropolítica de la escuela se produce un fenómeno que refuerza el cierre personal. Lo llamo fagocitosis del innovador. Es un mecanismo que describo de la siguiente forma.

Cuando un profesor hace un planteamiento innovador, que rompe las rutinas e interpela a los compañeros, éstos suelen reaccionar descalificando a quien formula la propuesta, ya que es más difícil desmontar con argumentos la mejora que se sugiere.

Existen diversos modos de fagocitar a quien hace un intento innovador:

—naplicarle una etiqueta descalificadora

—nacusarle de pretender llamar la atención

—ndecir que eso ya se intentó sin éxito muchas veces

—ntacharle de ingenuo

—ndecir que tiene problemas emocionales

—nnegar la viabilidad

—natribuir la propuesta a la ingenuidad

—ndecir que no está bien elaborada

—ngenerar sospechas sobre la finalidad

—nhacer ver sus graves y nocivos efectos secundarios…

Estas acusaciones y descalificaciones hacen que algunos innovadores se desalienten ya que, además de esforzarse, reciben un castigo por hacerlo. Otros se sitúan en la tipología del profesorado que está de parte de quien ataca al innovador, ya que resulta más seguro. Si el director se sitúa del lado de quien mantiene a toda costa el inmovilismo, se comprenderá que es difícil hacer propuestas de cambios y, mucho más, llevarlas a cabo.

El cierre institucional

Califico de *cierre institucional* la actitud que dificulta la apertura y, sobre todo, la negativa a escuchar opiniones contrarias a la propia. El cierre tiene pues, a mi juicio, diversas vertientes. Una impide salir hacia el exterior. Otra hace que la escuela se cierre ante las opiniones de quienes integran la comunidad. En efecto, la escuela puede hacer oídos sordos a cualquier tipo de comenta-rios críticos o desfavorables de los miembros que integran sus estamentos o de las personas que valoran su quehacer.

La escuela puede cerrarse ante otros niveles del sistema.

Cada etapa actúa desde la lógica interna de sus presupuestos, pero no tiene en cuenta la conexión con los niveles adyacentes.

Este hecho puede propiciar que los alumnos que pasan de la enseñanza obligatoria al bachillerato se encuentren con problemas que no se deben a su capacidad o a su esfuerzo (GIMENO, 1996) o que los alumnos que iban muy bien en el bachillerato, de pronto y masivamente, se estrellen contra las exigencias de la universidad. He llamado a este fenómeno "desajuste de las bisagras del sistema" (SANTOS GUERRA, 1990a).

También puede cerrarse ante la sociedad que hace demandas o que emite juicios sobre los resultados de su actuación. Sean cuales sean las exigencias o las demandas de la sociedad, la escuela sigue utilizando sus esquemas y repitiendo sus prácticas.

La impresión que tengo es que, como la escuela tiene el cometido de enseñar, apenas si repara en su permanente e inevitable necesidad de aprender.

Las escuelas son instituciones tendentes a la rutina. Un capítulo del libro de Ivor MORRISH (1978) *Innovación y cambio en la ense-*

ñanza, ya lejano en el tiempo pero todavía interesante para explicar el fenómeno del cambio en las escuelas, se titula con acierto: "¿Por qué cambian tan lentamente los centros escolares?" Reflexiona el autor sobre factores de diferente índole, unos (factores *input*) proceden del exterior: resistencias al cambio procedente del entorno, incompetencia de los agentes externos, supercentralización, actitud defensiva de los profesores, ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo, incompleta conexión entre teoría y práctica,

base científica subdesarrollada, conservadurismo y dificultad de observación de la tarea profesional. Otros elementos que dificultan el cambio (factores *output*) proceden del interior: objetivos confusos, falta de recompensa para la innovación, uniformidad de enfoque, escasa inversión, mal diagnóstico de puntos débiles, escaso perfeccionamiento, atención centrada en compromisos inmediatos, pasividad...

Añade luego otras causas (factores *throughput* o de tránsito) que recorren todo el sistema: descoordinación, jerarquía diferencial, carencia de procedimientos y adiestramiento para el cambio.

La escuela repite sus prácticas de un año para otro sin hacerse muchas preguntas sobre los efectos que ha producido su peculiar forma de actuar. ¿Por qué es la escuela una institución tendente a la rutina?

a. NEn la escuela existe una fuerte balcanización (HARGREAVES, 1996). Cada profesor está pendiente de su parcela de actividad. Es necesaria la cultura de la colaboración y de la participación. ¿Qué importa que uno o varios docentes analicen la práctica de la escuela si los demás permanecen ajenos a su discurso y están entregados a una práctica rutinaria?

Tenemos que construir en la escuela una comunidad de aprendices, si queremos tener una comunidad de teóricos que desarrollen normas y prácticas curriculares desde la misma escuela; es decir, maestros que analicen de manera colectiva su progreso y sus normas y teoricen sobre ellos para establecer un fundamento sólido para el desarrollo curricular y escolar en su contexto.

(SIMONS, 1995, pág. 222.)

Hay que romper las fronteras entre la teoría y la práctica. Los profesores (y la escuela) tienen teoría y pueden aplicarla y explicarla. No es cierto que sólo tengan teoría los académicos. Es más, éstos también tienen su práctica. La dicotomía funcional radicaliza-da (unos son teóricos, otros son prácticos) no es muy acertada.

b. NLa descoordinación entre los diferentes niveles y profesores engendra comportamientos rutinarios. Se ha dicho hasta la saciedad que la escuela es una institución débilmente articulada (WEICK, 1982).

c. NEn la escuela hay tiempos para la planificación, tiempos para la acción y poco para la reflexión sobre la acción. De esta manera es fácil que la rutina

adquiera un peso determinante en las prácticas institucionales.

d. NHay muchas prescripciones que descargan a los profesionales de la responsabilidad sobre lo que sucede. Ser un buen profesional consiste en ser un buen aplicador de las prescripciones que se han recibido. El mejor profesional es aquel que mejor ejecuta lo que han pensado o mandado otros.

e. NExiste un gremialismo que hace que se escondan o dis-culpen los errores que se cometen. Lejos de exigir responsabilidades a los compañeros se hace la vista gorda o se justifican los errores más inaceptables.

f. NSe rechaza la crítica externa que pone sobre el tapete las preocupaciones o los problemas auténticos. La impermeabilidad ante la crítica hace que muchos padres o madres no lleguen ni siquiera a formularla bajo argumentaciones del tipo: "No van a hacer caso…", "es peor plantearlo…", "decirlo puede tener consecuencias negativas…", etc.

g. NEl escaso control democrático que se ejerce sobre la escuela conduce a que ésta no se vea forzada a replantear los enfoques desde los que actúa y las prácticas que pone en funcionamiento.

h. NEl carácter funcionarial de muchos de los profesionales que trabajan en la escuela pública (necesario para dar estabilidad y persistencia a los proyectos) se convierte a veces en una trampa. Amparados en la garantía de la continuidad en el trabajo se haga como se haga y pase lo que pase, es más fácil entregarse a la rutina y a la pereza.

Las opiniones críticas suelen levantar suspicacias, recelos y descalificaciones. Se suele calificar de enemigo de la profesión docente a aquella persona que hace críticas (fundadas o no) sobre el quehacer de los profesionales de la enseñanza o de las instituciones educativas.

La dirección de las escuelas desempeña un papel crucial en el cierre. Si entiende que por encima de todo debe quedar la imagen de la escuela y que las críticas son las que echan por tierra esa imagen, procurará que las críticas no se formulen y, si se formulan, no las escuchará o las rechazará de plano.

Cuando la dirección, lejos de poner en cuestión las prácticas que se realizan en la escuela, procura justificarlo todo, defenderlo todo, alabarlo todo, es probable que se defienda de las críticas y que evite la reflexión. Repetir los planteamientos y reproducir los comportamientos constituirá la máxima preocupación.

¿Qué tareas debe potenciar la dirección en su ejercicio profesional? Son múltiples las que se le encomiendan y múltiples también las que realiza (GIMENO y otros, 1995). Hay, entre ellas, tareas pedagógicamente ricas y pedagógicamente pobres (SANTOS

GUERRA, 1994a). Si la dirección pone el énfasis principal en tareas pedagógicamente pobres como cumplimentar burocracia, representar al centro, mantener el orden, reparar desperfectos... está dejando de impulsar y potenciar otras tareas educativamente más ricas: coordinar a los profesores, alentar un proyecto compartido, estimular la reflexión, favorecer la innovación, crear un buen clima... Estas últimas tareas tienen un mayor calado educativo.

El corporativismo de los profesionales hace que se vean o bien o, peor aún, que se justifiquen comportamientos deficientes de los compañeros. Se elude el hacer frente a situaciones de incumplimiento o de mala actitud. Un falso compañerismo se instala en las actitudes de tal modo que rechaza cualquier acusación como negativa, falsa o, cuando menos, inoportuna.

Los padres y madres tienen canales abiertos para la participación pero, si el clima es impermeable, acaban dándose cuenta de que es inútil plantear reflexiones sobre la actuación deficiente de los profesionales.

La presencia de padres y madres en la escuela ha sido entendida por algunos profesores como una amenaza real o posible para la soberanía de los claustros Así lo revelan algunas investigaciones sobre la participación de la comunidad educativa en los consejos escolares de centro (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993, SANTOS

GUERRA, 1999b). La anulación de las opiniones se produce por un doble camino: los profesores argumentan que ellos son los profesionales y que sólo ellos entienden de cuestiones educativas; los padres hacen suyo el planteamiento y se retraen a la hora de emitir opiniones que atañen al quehacer docente.

Nosotros pudimos comprobar (SANTOS GUERRA, 1999b) cómo la intervención de los padres en los consejos escolares no suele centrarse en cuestiones de fondo sino en dimensiones formales, burocráticas, económicas o extraescolares. Ellos mismos argumentan que no son especialistas. Sin embargo, sí pueden saber si sus hijos se sienten respetados, si pueden preguntar, si están

motivados, si conviven en una cultura democrática, si sienten el deseo de saber, si están motivados, si reciben explicaciones de los fallos... Ésas son cuestiones fundamentales.

Por su parte los alumnos ven cortocircuitada muchas veces su posibilidad de intervenir cuando ésta tiene vetas descalificadoras para la actuación docente. Tienen miedo a la represalia o al chan-taje afectivo. No basta liberar la voz de los alumnos y alumnas. Es preciso añadir una condición inexcusable: la libertad.

Es fácil calificar la crítica de constructiva y destructiva en función de que sea halagadora o no para quien la recibe. Esa clasificación no es mala, pero sí lo es el criterio que se aplica para hacer la división. Hay crítica constructiva y destructiva. La primera es aquella que tiene rigor, que se plantea al destinatario adecuado y que es bienintencionada. La segunda es la falta de rigor y que se plantea al destinatario con afán adulador. ¿Para qué sirve *esa* crítica si no es para mantener los errores y perpetuar los fallos?

Criticar no es demoler sino discernir. Pero no hay discerni-miento cuando existe falta de rigor. La inconsistencia de la crítica puede venir de la torpeza o de la malevolencia.

Para que la crítica sea válida no es necesario que quien la formula aporte soluciones ni que actúe coherentemente. Se dice muchas veces: es una crítica inaceptable porque no ofrece soluciones. El rigor del análisis es lo que esa crítica aporta al cambio deseable. Una persona puede hacer un análisis magnífico de un partido de fútbol independientemente de que diga cómo deberían ser las tácticas adecuadas. Y, por supuesto, sin que sepa jugar al fútbol. Un buen crítico cinematográfico puede ser incapaz de hacer cine. El rechazo de la crítica proviene de la autosuficiencia, de la incompetencia y de las excusas.

He visto cierre institucional ante algunos informes de evaluaciones que han sido puestos en solfa sencillamente porque cues-tionaban las prácticas de la institución. Lo paradójico es que la pérdida de la imagen que se atribuye a un informe crítico es mucho menor que la que se desprende de la actitud torpe y petulante.

Sé que existe el peligro contrario. Puede haber crítica poco rigurosa y descalificadora. Ésa es también destructiva. Criticar por criticar. Criticar para descalificar, hace un flaco favor a la escuela, pone a los profesores en guardia y

propicia actitudes de rechazo.

Abrir la escuela significa plantearse cuestiones no sólo sobre su quehacer cotidiano, sobre sus prácticas diarias sino sobre su sentido y su papel en la sociedad democrática.

Para reflexionar actualmente sobre la escuela, tenemos que con-siderarla como un sistema compuesto por una pluralidad de dominios éticos. Ésa es la razón por la que no cabe esperar que realice los principios superiores de ningún ethos concreto (como, por ejemplo, los del intelectualismo crítico), y también la razón por la que no es una expresión necesaria de lo que podríamos llegar a ser. Es, sin embargo, una de las contingencias que nos convierten en lo que somos. Por eso importa tanto la escolarización, y por eso se halla abierta al cambio.

(HUNTER, 1998, pág. 8.)

Los padres y madres (y los alumnos) no tienen la tarea de participar en la escuela solamente para alcanzar la pretensión de los buenos resultados. La verdadera finalidad democrática de la participación es la institución globalmente considerada, así como su función en la sociedad.

Si a la escuela se le impone la exigencia de pensar colegia-damente es probable que rechace el cometido o que lo convierta en un obligado y desagradable ejercicio de burocracia. De esta forma esa pretensión nace muerta. Pondré un ejemplo: exigir a los centros que al final del curso escolar entreguen una memoria a la delegación provincial es una invitación a confeccionar un documento protocolario, pero no es fácil que consiga aquello que se pretende: reflexionar para conseguir la mejora.

¿Qué sucede en la realidad? El director pide la memoria y cada unidad funcional entrega un documento (a veces el mismo del año anterior con el único cambio de la fecha). Esa memoria tiene de grupo únicamente la grapa que une el trabajo de las diferentes partes. ¿Ha provocado discusión, análisis y nuevas decisiones? No. Sencillamente ha generado más burocracia. Al año siguiente, la escuela seguirá haciendo las mismas cosas que hacía el año anterior. Los profesores dicen sin ambages: la memoria es un simple trámite burocrático.

Lo malo de estos procesos es que se perpetúan independientemente de su eficacia real. Parece que la pretensión es más que suficiente. Digo esto porque después de un tiempo suficientemente largo de ineficacia, la LOPEGCD de 1995

ha vuelto a exigir a los centros la memoria anual. ¿No ha habido tiempo suficiente para saber que no era ése el camino? ¿Qué milagro se espera para que cambie la realidad?

Para que la apertura se produzca es necesaria la confluencia de tres factores diferentes y complementarios:

Querer: Si no existe voluntad de someter a interrogación las prácticas, si realmente no se quiere entender y mejorar, si lo úni-co que importa es seguir actuando y cobrando el sueldo, nada se podrá hacer para comprender lo que sucede en el centro y, en buena lógica, mejorarlo.

Saber: No basta querer porque este quehacer es complejo y exige unos conocimientos específicos. En pocas profesiones se produce un fenómeno parecido al que tiene lugar en educación.

Da la impresión de que, para opinar sobre estas cuestiones, todo el mundo está en condiciones inmejorables.

Poder: La voluntad y el conocimiento no son suficientes, ya que para reflexionar de manera conjunta y rigurosa hace falta tener evidencias y un tiempo considerable para el análisis y el intercambio de opiniones. De ese tiempo no se dispone. Y el disponible no se aprovecha para ese menester.

El cierre estratégico

Llamo *cierre estratégico* al que está provocado por la centralización y hace que cada institución escolar se vea convertida en un engranaje del sistema y no en un elemento dinamizador de su propio currículum.

Si la escuela no tiene autonomía para decidir, es fácil que la reflexión se agote en la mera interpretación de las prescripciones legales que se le imponen. ¿Para qué pensar si todo está ya decidido?, ¿para qué reflexionar si ya lo han hecho quienes gobiernan la escuela? De forma más chocante y a la vez precisa me plantea-ba esta idea un profesor referida a su práctica en el aula: “A mí no me pagan por pensar, me pagan por dar clase”. Afirmación que tiene su lógica si se entiende el hecho de dar clase como el de aplicar mecánicamente la concepción y el planteamiento de quien decide.

El *cierre estratégico* se produce por la falta de visión de los gobernantes y por un planteamiento acomodaticio de las escuelas, más atentas a las prescripciones que a las respuestas adaptadas a la comunidad a la que sirven. La excesiva

centralización lleva consigo desadaptación.

Las escuelas que se cierran a la comunidad se jerarquizan y no brindan a los alumnos experiencias auténticamente democráticas. Más preocupadas por cumplir la norma que por dejar abiertas las decisiones, acentúan la dimensión jerárquica y burocrática de la institución. Lo que verdaderamente importa es cumplir la norma.

Decir que la democracia descansa en el consentimiento de las personas gobernadas es casi un lugar común, pero en una escuela democrática es cierto que tienen derecho a participar en el proceso de toma de decisiones todos los que están implicados directamente en la escuela, incluidos los jóvenes.

(APPLE y BEANNE, 1997, pág. 24.)

Si hay verdadera autonomía, las decisiones no se centran exclusivamente en cómo desarrollar lo que está prescrito. De lo contrario, la democracia no es más que un simulacro y una trampa. De ahí, la argumentación de los autores citados, que continúan así el texto anterior: ”Por esta razón, las escuelas democrá-

ticas están marcadas por la participación general en cuestiones de gobierno y elaboración de política”.

Si hablamos de autonomía y de democracia, incluimos en estos términos a los profesionales pero también a los alumnos, a los padres y madres y a otros miembros de la comunidad.

La toma de decisiones debe estar guiada por principios democráticos, de ahí la necesidad de que no existan escuelas que practiquen la segregación racial o que excluyan a los que no sean ricos. Es decir, que la finalidad esencial de la autonomía es la mejora de la educación en el país. Y esa finalidad se consigue con unas miras generales y no meramente particularistas. El “sálvese quien pueda” hará que los más débiles perezcan. ¿De quién es la responsabilidad de lo que les sucede a estos últimos? ¿Sólo de ellos por no haber sabido sobrevivir? El problema de la autonomía es que se vaya poniendo el énfasis en preguntas sucesivamente más concretas:

¿Qué pasa con la educación en el país?

¿Qué pasa con la educación en esta escuela?

¿Qué pasa con la educación de este alumno?

La respuesta democrática a las primeras, da paso a que se planteen las que

siguen. Me preocupa, ante todo, la dimensión social y ética de la autonomía, no tanto sus componentes técnicos, aunque es inevitable referirse a ellos ya que aquellas dimensiones están vinculadas a éstos. Lo digo porque para mí es prioritaria la repercusión que cualquier tipo de decisiones tiene sobre las personas más desfavorecidas.

También creo necesario subrayar que me interesan sobremanera las finalidades educativas que están asentadas sobre la mejora de la sociedad y de los individuos de ésta y no solamente en los rendimientos académicos de los escolares.

Hay que situar el problema en las actuales coordenadas sociopolíticas de la escuela y en las presentes condiciones profesionales de los profesores y profesoras, combinando los supuestos teóricos ideales y las limitaciones que impone una determinada circunstancia socioprofesional.

Las ventajas de la autonomía

Evitar el *cierre estratégico* facilita la elaboración interna de un proyecto asentado en el diagnóstico de las necesidades de la comunidad, en la discusión de los miembros de la misma y en el desarrollo adaptado de los planes trazados. El centro escolar se convierte en una instancia de aprendizaje. Su papel es decisivo para el desarrollo de una práctica cargada de significado. Se convierte en el epicentro de las dinámicas del cambio. (ESCUDERO MUÑOZ, 1990; BOLÍVAR, 1996).

La autonomía de los Centros tiene, en sí misma, la potenciali-dad de que se alcancen algunos logros que serían más difíciles de conseguir sin ella, a saber:

a. NMayor posibilidad de adaptarse a las situaciones concretas que tienen lugar en el centro.

b. NMayor responsabilización de los profesionales. Si no se tiene libertad es imposible asumir responsabilidad. En la medida en que los directores y los profesores sean meros aplicadores de ideas, normas y prescripciones ajenas y jerárquicas su nivel de responsabilidad disminuye.

c. NLa capacidad de iniciativa se desarrolla, ya que los individuos tienen, con la autonomía, la posibilidad de poner en marcha nuevas experiencias.

d. NLa sobrerregulación de los currícula, dice HABERMAS

(1988) “conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las

innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo...” En efecto, estos procesos de gobierno en los que todo está prescrito no sólo son ineficaces porque no se llevan a cabo las prescripciones sino porque, si fuesen eficaces, sería aún peor porque habría que estar permanentemente prescribien-do. El proceso sería desprofesionalizador.

e. NLa descentralización exige y es causa de la participación (FERNÁNDEZ SORIA, 1996). El problema reside en que la cultura de la participación es todavía insuficiente. Los padres y madres no participan en cuestiones de fondo, como hemos podido comprobar en una reciente investigación sobre consejos escolares de centro (SANTOS GUERRA, 1999b) sino en cuestiones marginales (actividades complementarias, organización de fiestas...). “La participación, dice FERNÁNDEZ SORIA en el trabajo citado, es el principio básico de la descentralización”.

f. NLas decisiones democráticas no sólo facilitan la acción sino que la legitiman. En este sentido podríamos decir que la autonomía facilita un control democrático ascendente. Como señala GIMENO (1998):

La democratización del funcionamiento de las estructuras escolares puede ser vista, pues, como una consecuencia del avance de la participación que limita la autoridad ejercida unilateralmente a través de las burocracias y un cambio en el modelo de control ejerci-do desde arriba hacia abajo.

g. NLa autonomía requiere romper con la tendencia a la regulación burocrática que viene de tan lejos en el sistema educativo español.

Las ventajas de la autonomía dependen, obviamente, del modo de llevar a la práctica el proceso de descentralización.

Potenciar la autonomía de los centros es creer que están integrados por plantillas de profesionales capaces de pensar, de dialogar y de trabajar de forma responsable.

Los problemas de la autonomía

Para evitar el *cierre estratégico* no basta con que se legisle que va a existir autonomía curricular, económica y de gestión. Una cosa es la legalidad y otra la realidad. Hay que analizar lo que sucede con la aplicación de los principios teóricos a la práctica escolar. Es preciso analizar los problemas estructurales y personales que tiene la aplicación de un determinado principio teórico.

a. NLo que se dice en los libros hay que llevarlo a los centros y a la mente, a las manos y a los corazones de los profesores y profesoras. Muchos siguen pidiendo instrucciones, siguen reclaman-do prescripciones, siguen pensando que las soluciones vienen de arriba o de fuera.

b. NExiste el riesgo de que los menos favorecidos acudan a los centros con una menor capacidad de iniciativa y de creatividad. La autonomía puede desembocar, si se cultiva la competitividad, en una carrera de rivalidades y de trampas. Se puede organizar una cruzada para distinguir quién merece estar debajo y quién arriba. Obviamente, se sabe de antemano quién va a seguir estando debajo. De esta manera la educación, lejos de ser un factor de redistribución y de igualación, acaba siendo un elemento de acentuación de la desigualdad.

c. NOtro problema consiste en desnivelar la autonomía de las dimensiones curriculares y las organizativas, ya que deben ser correlativas. Si se concede al centro capacidad de decisiones en el ámbito curricular y no en el organizativo, será difícil que pueda llevarse a cabo la pretensión de buen desarrollo. Si, por el contrario, se da al centro capacidad de decisiones organizativas, pero no se le concede autonomía en la planificación y desarrollo del currículum, existirán solamente cambios en aspectos meramente estructurales, no sustantivos.

d. NSi los profesionales no están formados será complicado asumir cotas altas de responsabilización profesional. Por eso insisto siempre en la necesidad de mejorar la selección social del profesorado, de aumentar sus períodos de formación, de mejorar su formación y de dignificar una profesión por tantos motivos teó-

ricos ensalzada.

e. NPensar que la solución es el control y no el compromiso encierra el riesgo de que se acabe consiguiendo solamente una mejora en los resultados sin que se produzca una verdadera transformación de la educación.

f. NLa autonomía exacerbada puede conducir a una visión de la educación excesivamente fragmentaria, individualista y compa-rativa. Se pierde esa visión global de la educación que ha de inte-resar a todo ciudadano responsable. Porque lo que importa, de verdad, a una sociedad no es solamente "el colegio de mi hijo" o

"el colegio donde trabajo como docente" sino la educación en el país. Y si una forma de organizar la autonomía produce desinte-gración del espíritu solidario, si genera diferencias extremas, si provoca el sálvese quien pueda, habrá que matizar o salvaguar-dar los valores que se ponen en riesgo con una aplicación indiscriminada de un principio aparentemente bueno.

g. NLa obsesión por la eficacia ha venido subrayando en los últimos años la importancia de los resultados, entendiendo por éstos las calificaciones de los escolares.

El conocimiento de los problemas ayudará a legislar de una forma más sensata y ajustada a los contextos. También ayudará a orientar la evaluación que ha de realizarse sobre cualquier proceso de transformación.

Exigencias de la autonomía

Para que haya un desarrollo real de la autonomía, para elimi-nar el *cierre estratégico,* hacen falta leyes que la regulen, pero también actitudes favorecedoras y medios indispensables. Como dice Michel CROZIER (1984) en el título de una de sus obras: *No se cambia la sociedad por decreto*. Para que la autonomía pueda llegar a dar los frutos deseados hace falta:

a. NUna aglutinación de plantillas que tenga como eje planteamientos racionales, pedagógicos, no surgidos exclusivamente de intereses de los profesionales.

b. NUna estabilización de las plantillas que permita desarrollar proyectos. ¿Cómo es posible plantear y desarrollar proyectos en una plantilla si la mayoría de los integrantes de la misma no va a continuar en el mismo centro?

c. NHay que incrementar los tiempos que hagan posible la acción colegiada. Uno solo tarda poco en imponer una decisión. Si ésta ha de ser consensuada hace falta mucho tiempo.

d. NMedios para que el proyecto pueda ser desarrollado.

Medios personales, medios económicos, medios didácticos...

Es preciso convertir las organizaciones en comunidades, como apunta SERGIOVANNI (1994):

Al cambiar la metáfora de la escuela como organización por comunidad, cambia lo que sea verdadero acerca de cómo deban estar organizadas las escuelas y, al mismo tiempo, lo que motiva a los profesores y alumnos, lo que deba ser el

liderazgo, y cómo deba llevarse a cabo.

Una comunidad no es un simple conglomerado de personas que se han reunido por azar o por intereses que nada tienen que ver con la tarea.

Habría que analizar los efectos de la autonomía en la red pública de educación (ELMORE, 1993; ANGULO RASCO, 1994). Creo que, si no se toman medidas correctoras, la autonomía puede perjudicar a la escuela pública, con lo que se estaría castigando nuevamente a los más desfavorecidos.

CAPÍTULO V
Estrategias para el aprendizaje de la escuela

Estrategias de aprendizaje

¿Cómo puede aprender la escuela todo aquello que necesita para seguir trabajando cada día de una forma más positiva y eficaz? ¿Cuá-

les son las estrategias y los métodos que tiene que poner en marcha para que sea posible aquello que se considera deseable? ¿Cuáles son los más eficaces mecanismos para el cambio?, (FULLAN, 1994).

Plantearé a continuación, secuenciadamente, una serie de estrategias jerarquizadas por su nivel de concreción. Empezaré por las de carácter más general para terminar con las que tienen una dimensión más concreta.

No voy a extenderme aquí sobre una serie de estrategias de largo plazo pero de inexcusable necesidad, aunque quiero hacer referencia a ellas como requisito sine qua non para el aprendizaje y la mejora. Si estas grandes cuestiones se olvidan, todo lo demás serán parches o remiendos de escasa relevancia.

Estas cuestiones se suelen dar por sobreentendidas, pero siguen siendo una cuestión pendiente. Cuando no se remedian, todo lo demás tiene escasa importancia. No tiene mucho sentido abandonar sistemáticamente la formación inicial, por ejemplo, y pretender realizar la formación a través de una legislación que contenga tratados de psicopedagogía. La ley no puede suplir a la formación. Resulta increíble que siendo cuestiones tan obvias se posponga su solución sine die.

Estrategias genéricas

No haré más que mencionar tres cuestiones pendientes que están condicionando el funcionamiento de las escuelas. Las ligo a la capacidad de aprendizaje porque resultan básicas para que en las escuelas trabajen profesionales comprometidos con la práctica y deseosos de mejorarla. Profesionales escasamente ilusionados, mal formados y pésimamente organizados difícilmente tendrán interés y capacidad para el esfuerzo, la reflexión y la mejora.

No es buena estrategia llenar las escuelas de docentes sin el deseo de serlo, sin una preparación sólida y sin buenas condiciones para el trabajo y pretender mejorar su práctica a través del pensamiento de los investigadores y de las prescripciones de los políticos.

—nLa selección del profesorado: En una sociedad en la que los profesores se socializan siguiendo el criterio de que la en-señanza es una tarea sin importancia, sin mucho prestigio, mal remunerada, desempeñada por mujeres, etc., las personas más valiosas buscarán otros oficios y tareas.

Se establecerá el principio indeseable de que las personas que menos valen se dedican a la educación. La consecuencia no puede ser más lógica: la devaluación de la enseñanza como tarea social. Muchos problemas relacionados con la actitud de los profesionales radica en un pésimo proceso de selección del profesorado.

Entre los factores que contribuyen a la devaluación de la profesión docente se encuentran la todavía potente y patente femini-zación, la categoría secundaria de las titulaciones de maestro, la deficiente preparación pedagógica de los docentes de secundaria y bachillerato... Serían cuestiones fácilmente resolubles si hubie-se decisión para abordarlas. Lo que sucede es que los discursos teóricos se dan de bruces con la realidad.

Cada día aumentan las exigencias que la sociedad plantea a las escuelas. Tienen éstas que dar respuesta a la educación sexual, a la educación para el consumo, a la educación ambiental, a la educación para la salud, etc., pero la formación de los profesionales que han de atender estos quehaceres sigue circunscribiéndose a los mismos contenidos, a los mismos tiempos y a las mismas técnicas.

—nLa formación del profesorado: Si las personas que deciden dedicarse a la enseñanza no tienen una formación inicial adecuada (en tiempo, currículum y exigencia) es inevitable una práctica docente posterior depauperada.

Cualquier enfoque de la formación del profesorado que no estimule y ayude a los profesores para que reflexionen críticamente sobre sus propias ideas educativas y sobre la naturaleza de la educación, será intrínsecamente conservador o peligrosa-mente doctrinario.

Esta formación tiene un componente fácilmente reconocible por los interesados como es el contenido disciplinar que han de enseñar a los alumnos. Pero hay otro componente no menos necesario y pocas veces igualmente reconocido como es el dominio del saber específicamente pedagógico. La tarea docente no es inespecífica. El saber mucho no significa que se sepa enseñar.

El dominar conocimientos no lleva aparejada, por ejemplo, la actitud cooperativa que hace posible el trabajo en equipo. Muchos de los problemas prácticos que tienen los profesores en las escuelas tienen su raíz en una formación pedagógica deficiente.

En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico.

(GIROUX, 1990, pág. 174.)

La cuestión básica que estoy planteando para las escuelas se hace especialmente evidente y necesaria para los centros de formación de profesorado. Deben ser instancias de aprendizaje sobre la tarea que realizan. Sólo así podrán mejorarla en su racionalidad, en su justicia y en su configuración institucional.

—nLa organización del profesorado: Si se pretende hacer proyectos educativos en los centros habrá que estudiar el tamaño adecuado de la plantilla, la configuración racional de la misma, su estabilidad en el tiempo y unos medios que hagan viable el desarrollo del proyecto. Llama la atención la facilidad con la que se olvidan las dimensiones organizativas de la práctica pedagógica.

Supongamos que están resueltas las cuestiones fundamentales a las que acabo de hacer referencia. No está hecho todo. Hace falta establecer unas condiciones que faciliten ese aprendizaje compartido de la institución.

La organización tiene que ver con la dirección de las escuelas, con los mecanismos de participación, con el nivel de autonomía, con la generosidad y adecuación de los medios, con la racionalidad de los espacios... No basta tener unos buenos profesionales, es preciso tener buenas organizaciones donde éstos puedan trabajar con acierto.

Es lapidaria y muy significativa la expresión que le oí en cierta ocasión a Thomas S. POPKEWITZ: “Los profesores suelen ser personas encantadoras. Lo que pasa es que trabajan en lugares horribles”. En un contexto organizativo educativamente pobre es más difícil ser un buen profesional de la enseñanza.

Estrategias específicas

Las llamo específicas por contraposición a las que he deno-minado genéricas y porque pueden aplicarse en cada escuela y tienen que ver con procesos de

reflexión en la acción emprendi-dos por los interesados.

Estos métodos para el aprendizaje pueden utilizarse de forma exclusiva o relacionada. Su aplicación parte de la voluntad compartida de los profesionales. Nadie aprende si no quiere.

—nProyecto democrático de escuela: La comunidad de en-señanza y aprendizaje que es una escuela, ha de guiar sus patrones de intervención por un proyecto que elabora y hace suyo de forma democrática toda la comunidad. No me refiero a un proyecto formalizado, que elabora un pequeño grupo de profesionales por imperativo legal. Me refiero a un Proyecto que es fruto de la discusión, del compromiso, de la reflexión madura, de la exigencia, del conocimiento del contexto, de la permanente interrogación.

La escuela, entendida como una unidad funcional de acción que planifica y actúa (ESCUDERO MUÑOZ, 1990, 1994; BOLÍVAR, 1996, 1999) encuentra en la estrategia de la actuación colegiada un camino de aprendizaje y de mejora.

Para que este proyecto sea real y no meramente formal, es preciso que se modifiquen las condiciones organizativas. Es necesario que haya plantillas cohesionadas y estables, tiempos suficientes para el diálogo y el análisis, concepción de la institución como comunidad y no como amalgama de individuos aislados.

El proyecto no se hace de una vez para siempre sino que es una plataforma de constante revisión y de interrogación sobre la práctica. No es ni imaginable un proyecto de viaje que no se modifique ante las exigencias del camino, del clima, de los intereses y preocupaciones de los viandantes, de los hallazgos inesperados, de las condiciones del camino... El proyecto es medio, no un fin.

—nInvestigación-acción: Cuando se convierte la práctica en una investigación se está aprendiendo de forma inevitable. Entender la práctica como una experimentación que conduce al conocimiento exige una actitud indagativa, una estrategia metodológica y unas condiciones organizativas que lo hagan posible. No se puede investigar si no hay interés, ciertamente. Pero tampoco se puede investigar si hay mucho interés pero no se dispone de tiempo para hacerlo. Algunos discursos se hacen inviables en la práctica por falta de las condiciones necesarias.

El discurso que ha insistido en los últimos años sobre la necesidad de la

investigación acción, se ha estrellado contra las condiciones organizativas de los centros para hacerla. La primera de ellas, el tiempo. Los profesores que se han convencido de esta necesidad, se preguntan: ¿cuándo lo hago? La remisión al tiempo de ocio o al tiempo familiar no puede ser una solución duradera.

Si, además, quienes acumulan títulos asistiendo a cursos tienen más méritos profesionales que quienes investigan sobre su práctica, éstos se sentirán, a la postre, engañados y frustrados.

Hay que incorporar la investigación a las estructuras, convirtiendo en una necesidad y una exigencia la reflexión compartida sobre la práctica. No es frecuente encontrar en las estructuras escolares las condiciones para realizar esa reflexión que no se articula solamente sobre impresiones o intuiciones sino sobre evidencias y datos rigurosos extraídos sistemáticamente de la realidad.

Las estructuras institucionales que configuran las prácticas de los profesores en el aula configuran también su pensamiento respecto a dichas prácticas. En muchas escuelas con las que trabajamos, los profesores tenían muy pocas oportunidades para reflexionar sobre su práctica con los demás compañeros. Y esto, a su vez, limitaba sus oportunidades de una crítica respecto a sí mismos y a la institución.

(ELLIOTT, 1993, pág. 55.)

Los procesos de investigación en las escuelas están afectados de “dilemas y tentaciones” (ELLIOTT, 1993) que hay que tener en cuenta si se pretende potenciar la investigación acción en ellas: estimular a los alumnos para que critiquen la propia práctica profesional, recoger datos con rigor, compartir el análisis de los datos, abrirse a las opiniones críticas, profundizar en la interpretación.

—nEvaluación externa: Los evaluadores externos pueden brindar a los protagonistas evidencias y explicaciones de lo que sucede en la escuela, de tal manera que los protagonistas puedan conocer la realidad desde una perspectiva para ellos inaccesible.

Un evaluador externo está en buenas condiciones para obtener una información relevante y para hacer análisis desinteresados.

No me refiero a la evaluación impuesta y jerárquica que parte de la Administración y que lleva a cabo la inspección sino a una evaluación que nace

de la iniciativa del centro, que sus integrantes controlan democráticamente y que permite la elección de los evaluadores externos.

El evaluador externo no es el que dice al centro lo que hace bien y lo que hace mal. Y menos el que impone lo que tiene que hacer en adelante. El evaluador externo no emite el juicio sino que ayuda a que los protagonistas lo realicen con más rigor. *Como en un espejo* es el título de un librito que publiqué hace algunos años (SANTOS GUERRA, 1994c) sobre la evaluación externa de los centros. La metáfora hace referencia a la tarea del evaluador, que pone el espejo para que los protagonistas se vean con claridad.

Cuando la institución demanda la colaboración de evaluadores externos está en una excelente condición para hacer suyas las conclusiones del informe. Esa demanda supone una apertura a la reflexión.

El evaluador externo puede obtener una información relevante ya que no está sometido al juego de intereses y representaciones del centro. Cuando pregunta (garantizando la confidencia-lidad de las informaciones), los informantes plantearán con facilidad las cuestiones problemáticas de la práctica.

El evaluador externo, al disponer de un tiempo específicamente destinado a la exploración y a la redacción y negociación de informes, presta un interesante servicio al aprendizaje de la escuela.

La facilidad que el evaluador externo tiene de comparar realidades diversas (y su más que probable experiencia) facilitarán la confección de un informe que facilite una comprensión enriquecedora de la práctica.

La negociación del informe es una excelente oportunidad para comprender lo que sucede, para discutir desde perspectivas diferentes y, sobre todo, para tender puentes hacia el cambio.

El aprendizaje es la finalidad fundamental de la evaluación. El problema reside en establecer puentes transitables entre el informe y la comprensión y entre ésta y la mejora.

Después de todo, sólo en el acto del aprendizaje se garantiza el valor de la evaluación. El problema está en que todavía sabemos relativamente poco acerca de cómo aprenden y cambian las personas, sobre todo las adultas.

(MCCORMICK y JAMES, 1995, pág.308.)

Si ante el informe elaborado por el evaluador externo se plantean reticencias,

descalificaciones y rechazos irracionales, se habrá convertido el informe (y con él todo el proceso) en un fenómeno estéril.

—nEspacios para la reflexión compartida: Me refiero a espacios físicos y, sobre todo, a espacios temporales. Obsérvese que hay tiempos profesionales (aunque breves) destinados a la planificación, muchos dedicados a la acción y muy pocos que se destinen a la reflexión sobre la acción.

El individualismo sobre el que se asienta la profesión está acre-centado por una configuración del espacio que dificulta (por no decir que impide) el trabajo cooperativo y la reflexión compartida.

Cuando se plantean las exigencias del aprendizaje actual, se insiste en la necesidad del trabajo cooperativo en el aula y en el centro (CAMPIGLIO y RIZZI, 1997; MIR, 1998). No se plantea esta exigencia por igual para el profesorado. Los principios, sin embargo, en los que se basa esta exigencia son iguales en ambos casos.

La estructura del trabajo en los centros, basada en la fragmentación de los saberes, en la fragmentación de espacios y tiempos, lleva a una visión individualista de los aprendizajes. El razonamiento inverso también tiene validez: una concepción individualista de la realidad lleva a planteamientos de naturaleza escasamente cooperativa.

Nadie discute que el diálogo, además de actitud de escucha y de apertura al otro, exige tiempos en los que pueda realizarse. Un reparto del horario atento solamente a la enseñanza, no reserva tiempos específicamente destinados a la conversación planificada.

El diálogo intencional no es una tertulia de café que tiene lugar de forma improvisada. Tiene estructura temática, preparación documental, reflexión previa y orientación al aprendizaje. No se trata de hablar por hablar sino de analizar conjuntamente. Lo cual supone preparación, rigor y deseos de aprender.

Algunos tiempos pueden reservarse del horario escolar actualmente en vigor. Otros pueden conquistarse para este menester. Aunque soy enemigo de una contabilidad cicatera que no

"regala" ni un minuto para la profesión, también estoy en contra de hacer invitaciones al profesorado para que dedique su tiempo libre al trabajo. Las innovaciones colegiadas necesitan tiempos que alberguen el "conversar" y el

“emocionear” de los que insis-tentemente habla MATURANA (1993).

—nControl democrático: Cuando la escuela se convierte en el feudo de los profesionales, es difícil que éstos puedan recibir el aporte de quienes están interesados en su buen funcionamiento.

Es difícil comprometerse si no se tiene la posibilidad de intervenir fehacientemente en el mismo.

La escuela es una causa de toda la sociedad. A todos los ciudadanos les interesa que la educación del país se asiente sobre unas bases contrastadas de calidad.

Una forma de ejercer el control democrático son los consejos escolares. Los problemas que se han encontrado en las investigaciones realizadas en nuestro país sobre su funcionamiento (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1993; GIL VILLA, 1995; SANTOS GUERRA, 1999b) radican en que la participación está muy formalizada, en que los canales de la representación son débiles y en que los padres y madres no suelen intervenir en cuestiones de fondo.

Los padres se consideran inexpertos en cuestiones de enseñan-za y los mismos profesores se encargan de recordarlo. El profesio-nalismo actúa como una barrera disuasoria...

(SANTOS GUERRA, 1999b.)

A mi juicio está poco desarrollado el control democrático de las escuelas. Los profesores no deberían entender este control como amenaza sino como una ayuda. Me refiero, fundamentalmente, a lo que podríamos llamar “control democrático ascendente”. Lo denomino así para diferenciarlo del “control democrático descendente” que se ejerce desde la inspección, desde la Administración educativa (el control descendente será aceptable solamente en sociedades con democracia, ya que en las dictaduras el control descendente será un ejercicio de autoritarismo).

El control democrático ha de ser querido y buscado por los centros ya que pueden encontrar en él una fuente de comprensión y de desarrollo profesional. Resulta un error defenderse del mismo como si éste fuese una traba y no una ayuda.

—nFormación en el centro: La modalidad de formación en el centro que considera a la escuela la unidad funcional de planificación, acción, evaluación y

cambio, es un excelente medio para que los profesionales alcancen una comprensión enriquecedora que lleve a la transformación de la práctica.

Esta posibilidad tiene que ver con la actitud de los profesionales y también con las estructuras y el funcionamiento de la escuela. Es preciso combinar ambas exigencias para que sea posible la organización de experiencias de formación en la escuela.

La iniciativa debería partir de los profesionales pero los medios tendrían que llegar de las Administraciones. Medios que tienen que ver con el tiempo, con la organización y con el reconocimiento. La formación se refiere a la exploración crítica sobre la práctica, no solamente a que el lugar donde se impartan los cursos sea ahora las salas de profesores de los centros. No se trata de cambiar el lugar sino la filosofía de la formación.

La escuela es el lugar donde la investigación crítica no es solamente una dialéctica de cafetería, sino un paradigma de conocimiento y re-construcción del mismo en contextos de acción. Las escuelas no son sólo lugares para enseñar a pensar críticamente; son también lugares para pensar críticamente sobre la enseñanza.

(SIROTNIK, 1994.)

Para que esta formación tenga efectividad es preciso que participen en ella todos los profesionales, que sus focos de aná-

lisis sean problemas de la práctica y que la finalidad de la misma esté conectada con la mejora. Cuando hablo de mejora me refiero a dimensiones que no afectan sólo a los resultados académicos sino a la racionalidad, a la justicia y a la política de las prácticas.

Si la formación se sitúa en el centro, si tiene como destinatarios a todos los integrantes del claustro, si está orientada a la mejora de las prácticas, será fácil que se produzca un aprendizaje compartido, enriquecedor y transformador.

Si la formación queda reducida a iniciativas personales, si cada profesor acude a los cursos o realiza las actividades de manera individual, el enriquecimiento colectivo no existe.

Cuando ese profesor vuelve al centro se encuentra con graves dificultades para exponer primero y para convencer luego a los demás compañeros de que aquello que ha aprendido tiene interés para el centro.

Para ello hace falta que la inicitariva surja del centro, que la compartan todos o la mayoría de los profesionales, que se cuente con expertos externos, que esté encaminada a la mejora de la práctica profesional a través del aprendizaje que realizan los profesores.

—nInnovaciones educativas: Poner en marcha experiencias de innovación colegiadas es un excelente medio de alimentar la reflexión y la comprensión. Téngase en cuenta que cada uno tiende a reforzar sus ideas previas haciendo una lectura de la realidad que confirme las afirmaciones que hizo a priori. Por eso es tan difícil un cambio de las concepciones pedagógicas.

Pondré un ejemplo. Un profesor sostiene que hay que controlar estrechamente a los alumnos porque de lo contrario tienden al libertinaje, y otro piensa que hay que dejarlos solos para que aprendan a obrar con libertad. Un día falta un profesor y se produce un alboroto impresionante. El primer profesor le dice al segundo: "¿Lo ves? ¿Te convences ahora? Mira lo que sucede cuando se deja solos a los alumnos". El segundo le dice exactamente lo mismo: "¿Lo ves? ¿Te convences ahora? Si se les hubiera dejado solos anteriormente, hoy no se habría producido este desorden".

Si la investigación busca evidencias para que la reflexión sea más profunda, si las lecturas especializadas permiten profundizar en los temas, es más fácil que se produzca el aprendizaje.

Experiencia no es sinónimo de ciencia pedagógica. Algunos han vivido muchos años en las escuelas y han aprendido muy poco sobre la práctica. Siguen con los mismos esquemas, con los mismos métodos, con los mismas actitudes. Pueden ser éstos excelentes, pero no se han visto enriquecidos por la práctica. La experiencia no es solamente el paso del tiempo en la actividad. Es capacidad de reflexión, de análisis y de aprendizaje.

Quiero destacar el carácter colegiado de las innovaciones.

Este carácter puede provenir de la amplitud de la innovación (se hace en todos los niveles y etapas) o del análisis de una experiencia que tiene lugar sólo en un ámbito o sección. Lo importante es que todos la consideren suya y que todos puedan aprender de ella.

—nElaboración de informes escritos: La escritura es un excelente medio de hacer un análisis de la práctica que supere el pensamiento frecuentemente

errático que existe sobre la actividad educativa. La acción de escribir exige ordenar y articular el razonamiento.

No se publican muchos informes sobre centros que realicen

—de forma global— proyectos innovadores. Sería una forma de facilitar el aprendizaje de la propia institución, además de servir de referencia para otros profesionales e instituciones.

Cada relato trata de poner en conocimiento hechos y vivencias no tanto para dar lecciones a las personas que las lean sino para que les sirvan de motivo de análisis, de reflexión y de contraste de sus experiencias propias.

(ANTÚNEZ y GAIRÍN, 1996, pág. 11.)

Dada la peculiaridad irrepetible de los contextos escolares, no es posible la transferibilidad directa, es decir la aplicación automática de las conclusiones obtenidas en el análisis de un centro a otro centro cualquiera. No hablamos de validez externa de los procesos o conclusiones de una experiencia pero sí de un potencial de arrastre y de sugerencia.

El aprendizaje que se deriva de las innovaciones (SANCHO y otros, 1993) tiene múltiples fuentes: la actitud interrogativa, la reflexión rigurosa, el diálogo profesional, la expresión escrita y la retroalimentación crítica.

Resulta importante, a mi juicio, escribir sobre la práctica. Sis-tematizar el pensamiento, frecuentemente caótico que tenemos sobre la educación. Al escribir se hace imprescindible ordenar las ideas, argumentar.

Si escribimos sobre la experiencia compartida, es inevitable el contraste de las ideas para elaborar un texto que sea la expresión del pensamiento de todos los participantes.

La escritura tiene más ventajas. Si se difunde el escrito, se puede recibir la crítica de otras personas que dan la opinión sobre las actividades, las ideas, los métodos y la misma escritura. Se puede aprender.

Además, lo escrito puede ser una ayuda para quienes leen.

Ven cómo la escritura no se reserva sólo a los académicos, cómo se puede compartir la práctica.

Si proliferan estas experiencias escritas se podrá hacer una plataforma de discusión sobre todas ellas, contrastar lo que sucede en unos sitios y en otros y, a través de ese conocimiento, re-orientar las experiencias de innovación. Para que

esto suceda hay que crear o potenciar los canales de información, la vehiculación de los escritos. No es fácil que esto se pueda hacer si la Administración no lo propicia, ya que las editoriales tienen un planteamiento comercial que no es el que debe presidir estas iniciativas.

—nTransformación de la meritocracia: Si la forma de hacer méritos tiene que ver exclusivamente con la asistencia a cursos, con la participación en jornadas, con la acreditación de intervenciones en congresos, será difícil que se dediquen tiempos y esfuerzos a mejorar la práctica profesional.

Hay formas eficaces de castigar la mejora. Una de ellas consiste en olvidar el esfuerzo y el compromiso con la práctica a la vez que se premian formas escasamente vinculadas a la mejora de la misma. De todos es conocido el caso de las personas que buscan insis-tentemente las acreditaciones fuera de la escuela y que se muestran indiferentes a la mejora de la actividad cotidiana en ella. Esa perversión, a la que contribuyen los profesionales, está diseñada, impulsada y subvencionada dentro de las estructuras del sistema.

Evocaré, para expresar esta idea, la famosa fábula de la farola de la que nos habla Abraham KAPLAN. Un borracho que pierde la llave se pone a buscarla a la luz de una farola no porque la haya perdido allí sino porque allí hay más luz para verla. La llave de la transformación está en la escuela. Lo más que podría hacerse es comprar fuera una linterna. Pero la clave está en buscar en el centro los ejes de la comprensión y de la mejora.

—nLa fertilidad del error: Se puede aprender a través del error si se entiende que éste es una ocasión de aprendizaje y no de humillación. Los errores revelan la naturaleza de los procesos.

Si se analizan, permiten conocer cómo se han producido y por qué. De su análisis parte la comprensión y el descubrimiento del camino para la rectificación.

Aprender es arriesgarse a errar. Cuando la escuela olvida este hecho, el sentido común lo recuerda, diciendo que el único que no se equivoca es el que no hace nada. Partiendo de la falta como un fallo del aprendizaje, la consideraremos en algunos casos como el testigo de los procesos intelectuales en curso...

(ASTOLFI, 1999, pág. 21.)

El error puede convertirse en una ocasión excelente de aprendizaje. Para ello

es preciso admitir la posibilidad de que nos podemos equivocar, el rigor de saber por qué nos hemos equivocado y la forma mejor de evitar el error en el futuro. No es el error el problema sino las verdades indiscutibles.

Iniciativas prácticas

Llegar al convencimiento de que la escuela tiene que aprender, estar dispuestos a recorrer el camino del aprendizaje y tener los medios para hacerlo no significa que todo esté resuelto. Hay que poner en marcha iniciativas concretas que hagan posible la reflexión y el aprendizaje. En este apartado voy a reducir el nivel de abstracción un grado más para referirme a iniciativas concretas que se pueden llevar a la práctica con relativa facilidad.

Ya sé que todas las sugerencias hay que contextualizarlas, que todo va a depender del número de profesores de la institución, de su cohesión y de la voluntad de cada uno para participar de forma activa y entusiasta. Lo que pretendo hacer en este apartado es ofrecer algunas sugerencias prácticas que faciliten los primeros pasos de la innovación para el aprendizaje.

Unas dependen de agentes externos a la escuela pero que tienen sobre ella una influencia capital al generar condiciones materiales y psicológicas para ello. Otras radican en la escuela como comunidad de aprendizaje. Y todas, por supuesto, dependen de la voluntad de cada profesor que se abre a ese aprendizaje.

Sesiones del claustro para el aprendizaje

Los claustros suelen tener un orden del día encaminado a la buena organización de la actividad. Pocas veces están orientados al aprendizaje de los profesionales.

Se puede incluir algún punto que facilite el análisis y la discusión respecto al contenido educativo de las prácticas profesionales. O bien, hacer sesiones alternas, una de carácter organizativo y otra formativo.

Temas como la convivencia en la escuela, las relaciones interpersonales, la metodología en las aulas, los procesos de evaluación, la coordinación horizontal, la coordinación vertical, el currículum oculto, las relaciones de género, la selección de contenidos, la metodología docente, la evaluación del alumnado, las iniciativas de mejora, la relación con los padres..., pueden ser algunos ejemplos temáticos.

Estas sesiones se pueden preparar mediante lectura de documentos, estudio de un caso, proyección de películas, exposición de alguna experiencia, exordio de algún experto...

La obsesión por la eficacia que nos invade puede hacer que algunos profesores no vean la finalidad pragmática de estas sesiones. Hay que tener en cuenta que no hay nada más práctico que las teorías que nos mueven. Por otra parte, cuando se dice "hay que ser operativo", ¿qué se está demandando bajo esa pretensión?, ¿tomar decisiones?, ¿y si son numerosas, pero estúpidas?

Evaluación de antiguos alumnos

Puede resultar interesante demandar a los antiguos alumnos del centro que de forma anónima y por escrito (o verbalmente a través de entrevistadores ajenos al centro que garanticen el anoni-mato) opinen sobre su formación. La perspectiva que les ha dado el tiempo, la probable mayor libertad que tienen para expresar su opinión, constituyen una fuente de informaciones relevantes.

Hace algunos años, preocupado por la incidencia que un proyecto educativo de escuela había tenido en los alumnos, decidí realizar un sondeo de opinión entre ellos (SANTOS GUERRA, 1994b, págs. 321-336). ¿Qué ha quedado de aquello que pretendíamos? ¿Cómo han evolucionado en el tiempo aquellos aprendizajes? ¿Cómo percibie-ron lo que deseábamos hacer? ¿Qué deficiencias han detectado al enfrentarse con etapas siguientes del sistema educativo?

Esta valoración puede ser una fuente de análisis y de comprensión. Ayudará a entender lo que sucede con los procesos educativos y pondrá en solfa las concepciones dogmáticas sobre la práctica.

Las valoraciones deben ser minuciosas, no genéricas. Decir que "todo fue bien", no nos permite saber cómo fueron realmente las prácticas a juicio del informante.

Intercambio entre escuelas

El diálogo entre escuelas, escrito o presencial (la red de Inter-net puede ser un excelente medio de comunicación), constituye un modo óptimo de conocer estrategias de cambio. Estos intercambios pueden adoptar formas muy diversas:

—nIntercambio de documentos de trabajo, como el proyecto de centro, las programaciones...

—nCorrespondencia entre miembros del equipo directivo en la que se explica lo que se hace, por qué y cómo.

—nDebates entre profesionales y alumnos de centros diversos acerca de cuestiones de interés para ambos.

—nVisita a instituciones ajenas a la propia en las que se conozca el centro, lo que se hace en él y los problemas que se encuentran en el desarrollo del currículum.

Los intercambios pueden realizarse entre escuelas de la misma comunidad autonóma, del mismo país o de naciones diferentes. La diversidad cultural abre horizontes y sugiere iniciativas que contrastan la experiencia propia.

Lectura de iniciativas realizadas por otras escuelas Cuando se describen con precisión y finalidad las innovaciones realizadas, el lector encuentra pistas y estímulos para el trabajo.

Para ello es preciso que se sucedan, de manera encadenada, tres hechos conducentes al fin que proponemos: que se escriba sobre las experiencias, que existan plataformas de difusión de los escritos (revistas, editoriales, agencias...), que haya accesibilidad para llegar a esos informes.

Esta práctica está poco desarrollada entre nosotros. La escuela que aprende entra en ese círculo vivificador: experimenta, escribe, difunde, lee y aprende.

Grabación de las sesiones de evaluación
(o de otra actividad)

La grabación en vídeo de las sesiones de evaluación permite luego analizar las intervenciones de los asistentes. Ellos mismos pueden contemplarse actuando y opinando. El análisis pueden realizarlo los protagonistas solos o bien con la ayuda de otros compañeros o de asesores externos.

La utilización del vídeo como instrumento de observación (SANTOS

GUERRA, 1990b) ofrece la ventaja de que puede repetirse la actividad cuantas veces se quiera, recoge fielmente lo que sucede y hace posible el análisis posterior.

Para que los comportamientos no se artificialicen y pierdan espotaneidad es bueno que los profesores se habitúen a la presencia de la cámara, que sepan qué se va a hacer con los datos, que ellos mismos controlen el proceso y que la amplitud del regis-tro no sea limitada (a mayor amplitud, menor artificialización).

Diálogo escrito con padres y madres

La escuela puede expresar cuáles son las demandas que formula a las familias y éstas pueden reflexionar por escrito planteando sus peticiones de cambio a la escuela.

Esta reflexión escrita puede plantearse de manera global o parcelada. Puede todo el claustro realizar la demanda a los padres o bien pueden hacerlo separadamente la dirección, la jefa-tura de estudios, el departamento de orientación, los tutores, los otros departamentos... En respuesta a esta demanda diversifica-da, padres y madres pueden hacer sus reflexiones a los diferentes sectores.

Este diálogo debe estar presidido por una actitud abierta y expectante. Desde la creencia de que nadie puede solicitar nada nuevo o de que nada se puede o debe cambiar, todo el esfuerzo resultará vano.

Facilitadores (asesores) externos del cambio Algunas escuelas cuentan con asesores que, desde fuera, intervienen a petición de la comunidad en la transformación de sus prácticas.

Los facilitadores externos no son los que indican lo que tienen que hacer los profesionales sino los que ayudan a que ellos lo descubran.

Un desenfoque de esta tarea hace que los profesionales dependan cada vez más de agentes externos. Resulta imprescindible plantear de forma inteligente la asesoría externa para que, a la larga, no se convierta en un obstáculo para el crecimiento de los profesionales que trabajan en la escuela.

Creación de una biblioteca pedagógica en la escuela La comprensión sobre la práctica puede realizarse a través de lecturas que nos ayuden a comprender lo que hacemos.

Resulta llamativo el interés de la escuela por facilitar lecturas a los alumnos (biblioteca del centro, biblioteca de aula) y la escasa preocupación por disponer de lecturas para el profesorado. La biblioteca pedagógica virtual sería un excelente modo de conseguir una información rápida y fácil.

Hablo de lecturas sobre cuestiones disciplinares y también sobre temas pedagógicos. Una parte de los mismos podría ser fruto de la iniciativa de los compañeros y de otros profesionales que trabajan en las escuelas.

Tiempos sabáticos del profesorado para el estudio de experiencias (in situ)

Los profesores permanecen de forma ininterrumpida hasta la jubilación en las escuelas donde trabajan. Es difícil que la perspectiva se abra a otras experiencias si no las conocen in situ. Por eso resultaría estimulante para el aprendizaje conocer experiencias innovadoras que se estén desarrollando en otras escuelas.

El corte laboral no tendría sólo la ventaja de romper la mono-tonía sino que podría convertirse en un estimulante aprendizaje.

El diálogo con otros profesionales, el análisis de una experiencia en su contexto, la reflexión teórica sobre esa práctica estaría cargada de un potencial transformador al volver a su práctica.

Evaluación del aprendizaje de la escuela

La escuela tiene que aprender. La escuela desea aprender y supongamos que, incluso, lo intenta. Pero, ¿cómo saber si lo consigue? Es necesario un proceso de análisis que facilite la comprensión y que, a través de ella, conduzca a la mejora.

El concepto de evaluación es polisémico y es preciso delimi-tarlo semánticamente (SANTOS GUERRA, 1990b, 1993b, 1998). El lenguaje sobre educación nos sirve frecuentemente para enten-dernos, pero también para confundirnos. Defiendo un tipo de evaluación que haga posible el conocimiento valorativo de lo que sucede en la escuela. No me interesan otros tipos de evaluación: los encaminados a la medición, a la comparación, a la clasificación. Combatiría, finalmente, otros que se ponen al servicio del poder, del dinero o del prestigio y que acaban convirtiéndose en instrumentos que potencian la injusticia.

La evaluación puede ser un excelente medio de aprendizaje para toda la comunidad educativa si reúne determinadas condiciones que seguidamente voy

a mencionar.

Nuestras mayores esperanzas respecto a la evaluación del currículum en las escuelas se basan en cierto grado de fe en la eficacia de la colaboración y la participación para promover el aprendizaje y, en realidad, en la creencia en la importancia de la comunidad democrática.

(MCCORMICK y JAMES, 1995, pág. 316.)

Estoy hablando de la evaluación que hace toda la comunidad acerca del funcionamiento de la escuela, cuya iniciativa surge de la misma comunidad y cuyos presupuestos están básicamente compartidos. De una evaluación que tiene en cuenta todos los elementos que integran la escuela.

Enunciaré con brevedad algunas de las características de la evaluación que propongo para que se produzca un aprendizaje relevante sobre la práctica.

a. NEstá atenta a los procesos y no sólo a los resultados.

Cuando digo "no sólo" es porque incluyo los resultados como una de las preocupaciones de la evaluación. Algunos discursos radicales han perjudicado a los más desfavorecidos ya que han menospreciado los resultados académicos que luego la sociedad ha exigido. Se les ha tendido una trampa haciéndoles creer que los resultados eran intrascendentes.

b. NLibera la voz de los protagonistas (en condiciones de libertad). Son protagonistas de la escuela no sólo los padres, profesores y alumnos que la integran sino los ciudadanos que se ven implicados necesariamente en el fenómeno de la educación. No es ésta una cuestión que afecta a cada niño o a cada familia de forma aislada sino una preocupación que afecta a toda la sociedad.

c. NTiene en cuenta la esfera de los valores. La evaluación se preocupa por la dimensión ética de la práctica, no sólo por los aprendizajes de índole intelectual. La evaluación se interroga por el clima moral, por la ausencia de discriminación, por la ética en las relaciones... No podía ser de otro modo tratándose de la educación, que es un fenómeno transido de dimensiones éticas (HOUSE, 1997).

d. NEstá comprometida con los valores de la sociedad. La evaluación de la escuela no se preocupa sólo por la ética en el centro sino por las vertientes éticas de la educación en una sociedad democrática (HOUSE, 1997). Es decir, que se preocupa por la organización del sistema educativo, por los modos de acceso a la

enseñanza, por las estrategias de posible discriminación que éstas entrañan…

e. NEstá contextualizada. No puede hacerse una evaluación consistente de una escuela a través de medios estandarizados que ignoran su peculiar historia, contexto, condiciones, circunstancias… Aunque todas las escuelas tengan cosas en común, cada una es única, irrepetible, dinámica y cambiante.

f. NSe expresa en el lenguaje natural de los protagonistas. La evaluación nace y tiene como destino a las personas que integran la comunidad educativa. Algunas veces, la excesiva tecnificación del lenguaje usurpa el significado de lo que sucede a sus verdaderos destinatarios. La evaluación no tiene como finalidad fundamental satisfacer la curiosidad de los expertos sino propiciar el aprendizaje de los protagonistas. No por ello pierde rigor, ya que de lo que se trata es de propiciar un conocimiento enriquecedor sobre la vida del centro.

g. NEs holística porque tiene en cuenta todos los elementos.

Todo está relacionado con todo en una escuela. Una visión parcial impide la comprensión del funcionamiento. No se puede entender lo que sucede con los alumnos sin saber cómo son los profesores.

No se puede conocer profundamente lo que sucede con los resultados sin saber con qué medios cuenta la escuela.

h. NEs emergente. Tiene en cuenta lo que va ocurriendo en el proceso. La evaluación no se planifica de una vez para siempre, de forma rígida. Está atenta a lo que va sucediendo y permite adaptarse a nuevas exigencias y necesidades. Esta condición de emergente puede llevar, incluso, a detener la evaluación. O bien a centrar la atención en dimensiones que no se habían previsto.

i. NEs democrática porque participan todos los integrantes de la comunidad. Todos los participantes deciden si se hace y cómo se hace. Todos negocian inicialmente el proceso y negocian luego los informes resultantes. Cuando la evaluación es jerárquica corre el riesgo de ponerse al servicio del poder y no de los intereses de la comunidad.

j. NEs educativa porque educa al hacerse y porque se preocupa del valor educativo. Digo que educa al hacerse porque ayuda a crecer a las personas que participan en ella, porque respeta las reglas del juego, porque es una ayuda y no una amenaza. Digo que tiene en cuenta el valor educativo de las prácticas profesionales porque ése es el meollo del quehacer docente. La evaluación no se

pregunta sólo cuánto han aprendido los alumnos sino cómo se han formado y desarrollado como personas.

k. NEs cualitativa porque no se expresa con números. Es imposible meter una realidad compleja en un casillero muy simple. La vida de una escuela encierra una extraordinaria complejidad. Cuando se pretende constreñirla en cifras se corre el riesgo de la simplificación y de la tergiversación. Máxime cuando se pretenden comparar cantidades como si se tratara de mediciones de magnitudes físicas.

l. NEstá encaminada al aprendizaje y a la mejora. La finalidad de la evaluación que propongo no es la medición, la comparación, la clasificación... La auténtica pretensión es la mejora de las prácticas a través del aprendizaje. Las funciones que desempeña la evaluación pueden ser múltiples. Es imprescindible potenciar las más ricas y atrofiar las inútiles y, sobre todo, las perjudiciales.

m. NNadie tiene en ella el privilegio de la verdad. La valoración de lo que sucede en una escuela no es la misma por parte de todos los estamentos o de todas las personas. Ningún grupo o persona tiene el privilegio de la interpretación verdadera o el juicio correcto. ¿Para qué, pues, la evaluación? Para constituir una plataforma de diálogo que permita profundizar en el conocimiento de la educación.

n. NUtiliza métodos diversos para explorar la realidad. Ningún método de forma aislada puede darnos una visión certera de la complejidad de una institución educativa. Por eso es necesario utilizar simultáneamente métodos diversos que nos permitan posteriormente contrastar la información obtenida. No se recibe una información igual a través de la observación que a través de la entrevista, por ejemplo. Un director puede decir en la entrevista que su actitud es colaborativa y democrática, pero la observación de sus comportamientos nos hace concluir lo contrario a lo que afirma.

ñ. NUtiliza métodos sensibles para captar la complejidad. Ya he dicho que no se puede captar una realidad compleja a través de métodos simplificados. Un cuestionario, por ejemplo, no permite matizaciones y explicaciones, no llega al fondo de las cuestiones, no consigue una información relevante...

Para que la evaluación se convierta en un camino de aprendizaje ha de partir de una actitud abierta de quienes la promueven (FARJAT, 1998). La

transparencia democrática de todo el proceso es imprescindible para que las actitudes positivas se mantengan hasta el final.

No se debe entender la evaluación como un juicio amenaza-dor ya que eso llevaría a la artificialización de las prácticas, a la falsificación de los informes y a la cerrazón ante los mismos.

La evaluación constituye una garantía de la actividad positiva de la escuela (CASANOVA, 1992). La exigencia de la evaluación nace, por una parte, de la lógica y, por otra, de la ética.

Si se parte de la función formativa de la evaluación como la más adecuada para la mejora constante del funcionamiento de un centro, resulta importante que los propios integrantes de una comunidad educativa deben plantearse la evaluación interna de la institución que componen, y cuya responsabilidad comparten.

(CASANOVA, 1992, pág. 21.)

Se evalúa para mejorar, no solamente por el hecho de evaluar.

Si los profesores rechazan el proceso, si están a la defensiva, si artificializan el comportamiento, si se niegan a la evidencia, la evaluación resultará un tiempo perdido.

Se están realizando evaluaciones cuya iniciativa emana del imperativo legal y son los inspectores quienes las llevan a la práctica convirtiéndose en improvisados evaluadores. No digo que estas evaluaciones, que parten de la exigencia de un control democrático, no sean aconsejables. El problema es que se pretende hacer compatibles dos formas de entender la evaluación que, en el fondo, no lo son.

Se desea hacer una evaluación negociada y democrática cuando, en realidad, está todo impuesto. Todo lo esencial, quiero decir. Entre las cuestiones esenciales está el hecho mismo de hacerla. Si tan importante es la evaluación como se pregona desde las inspecciones, ¿por qué no se empieza por ahí? Se pretende que el profesorado colabore y la haga suya cuando se le impone la forma, el tiempo y las condiciones. Se pretende hacer de la evaluación un proceso de cambio para la escuela cuando se tiene la sospecha de que si lo que revela la evaluación es que tiene que cambiar la Administración, no se producirá el cambio deseado.

Para que la evaluación pueda realizarse, es preciso que la comunidad

educativa esté convencida de su necesidad y oportunidad. Pero no sólo eso. Se necesita una estructura que la haga posible y unos medios que permitan llevarla a buen fin. Muchas teorías e iniciativas no prosperan porque no existe una vehiculación que permita llevarlas a la práctica.

Pocas personas defenderán que no hace falta pensar cómo se hacen las cosas o qué se consigue con aquello que se hace. El problema reside en que no hay tiempos, ni espacios, ni medios para llevar a la práctica esa reflexión de una forma sistemática y rigurosa.

La dirección de la escuela ha de promover la participación y el trabajo cooperativo en los procesos evaluadores (HEIFETZ, 1997), no puede quedar al margen de los mismos. Cuando la dirección genera un espacio privilegiado que elude las miradas y las opiniones, pone en peligro todo el proceso. La jerarquización es negativa en muchos sentidos:

a. NSi solamente la dirección se muestra interesada en la evaluación, los profesores y alumnos la entenderán como un mecanismo de control descendente.

b. NSi crea un círculo que la hace invisible e inaccesible a la mirada de los evaluadores, invitará a que todos hagan algo parecido con sus prácticas.

c. NSi al finalizar el informe y proceder a la negociación se protege impermeabilizándose a la reflexión y al cambio, bloqueará la dinámica de la transformación.

En épocas de crisis nos volvemos a la autoridad. En situaciones extremas, cargamos con nuestras esperanzas y frustraciones a las personas en las que presumimos un conocimiento, una sabiduría y una habilidad que prometen satisfacer nuestros deseos.

(HEIFETZ, 1997, pág. 113.)

Existe una forma de entender la dirección que es altamente perniciosa. Que la autoridad piense por todos, que decida por todos, que resuelva por todos. Ésa es una concepción depaupe-rante ya que, a la sombra de la autoridad, las personas no crecen sino que se empequeñecen.

Contraviene esa visión la etimología de la palabra autoridad, procedente del verbo latino *auctor augere,* que significa hacer crecer.

En esta visión están asentados algunos directores (que desean imponer su

criterio a los demás y hacerse imprescindibles para la escuela). Es más peligroso que la hagan suya los miembros de la comunidad educativa. Si los profesores piensan que, si se responsabiliza el director, no es necesario que se responsabilice nadie más, nos encontramos con una perniciosa postura anti-democrática.

Por eso el proceso de evaluación tiene que ser democrático, ascendente, negociado (SIMONS, 1999). De esta manera la evaluación es vivida y sentida como algo que es de todos, que pertenece a todos y que a todos beneficia.

Existen dependencias inadaptadas cuando se espera que los males sean solucionados por la autoridad sin que los profesores o los alumnos hagan más que someterse a las iniciativas o los man-datos del director. La huida hacia la autoridad nos impide pensar y actuar por nosotros mismos.

La evaluación no ha de ser, pues, una iniciativa querida y bus-cada sólo por la autoridad. El desarrollo de la misma no ha de estar controlado sólo por la jerarquía sino por toda la comunidad a través de resortes democráticos. El informe final es propiedad de todos y sobre él se producirá el diálogo compartido del que surgirán las decisiones pertinentes de mejora.

CAPÍTULO III

Bibliografía

ÁLVAREZ PUGA (1996). *Maldito mercado. Manifiesto contra el fundamentalismo neoliberal.* Barcelona, Ediciones B.

ALVES, R. (1996). *La alegría de enseñar*. Barcelona, Octaedro.

AMORÓS, C.(1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustra-do y postmodernidad.* Valencia, Ediciones Cátedra.

ANGULO RASCO, J. F. (1994). "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español". *Cuadernos de Pedagogía,* 222.

ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona, Ed. Graó.

APPLE, M. y BEANE, J. A. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata.

ARENAS, G. (1996). *Triunfantes perdedoras. Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela.* Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.

ARENCIBIA, S. y GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una*

experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina. Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

ASTOLFI, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla, Díada.

BALL, S. (1988). "Staff during the teachers' industrial action: Context, conflict and proletarianisation". *British Journal of Sociology of Education,* 9 (3).

BÁRCENA, F. y otros (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

BELLAMY, E. (1975). *El mercado*. Madrid, Zero Zyx.

BOLÍVAR, A. (1996). "El lugar del centro escolar en la política curricular actual.

Más allá de la reestructuración y de la descentralización". En PEREYRA, M. A. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona, Pomares-Corredor.

—i—i— (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Barcelona, Síntesis.

BOLLEN, R. (1997). "La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político". En REYNOLDS, D. y otros: *Las escuelas eficaces*.

Claves para mejorar la enseñanza. Madrid, Santillana.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.

CALCAGNO A. E. y CALCAGNO, A. F. (1995). *El universo neoliberal. Recuento de sus lugares comunes*. Madrid, Alianza.

CAMPIGLIO, A. y RIZZI, R. (1997). *Cooperar en clase. Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. Sevilla, M.C.E.P.

CANTÓN MAYO, I. (1996). *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona, Oikos-Tau.

CASANOVA, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.

CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.

CORONEL LLAMAS, J. M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.

COSTA, A. (1991). *The School as a Home for the Mind*. Palatine, Skylight.

CROZIER, M. (1984). *No se cambia la sociedad por decreto*. Alcalá de Henares (Madrid), INAP.

DEAL, T. E. y KENNEDY, A. A. (1982). *Corporative Culture. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading (Mass.), Adisson-Wesley.

DÍAZ NOGUERA, M. D. (1995). *Ver, saber y ser: participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas*. Sevilla, M.C.E.P.

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona, Oikos-Tau.

DUART, J. M. (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona, Paidós.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.

ELMORE, R. F. (1993). "School Decentralization: Who gains? Who Loses?" En HANNAWAY, J. y CARNOY, M. (eds.): *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* San Francisco, Jossey-Bass.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1990). "El Centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración". En *Actas del I Congreso Interuniver-sitario de Organización Escolar*. Barcelona.

—i—i— (1994). "La elaboración de proyectos de centro: una nueva tarea y responsabilidad de la escuela como organización". En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T.: *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M. (1998). *El árbol del bien y del mal*. Barcelona, Octaedro.

ETKIN, J. y SCHVARSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invarian-cia y cambio*. Buenos Aires, Paidós.

FARJAT, L. (1998). *Gestión educativa institucional. De las intenciones a las concreciones. Aportes para transformar la realidad*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

FAUVET, J. C. y BÜHLER, N. (1993). *La sociodinámica del cambio*. Bilbao, Deusto.

FEITO ALONSO, R. (2000). *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel Practicum.

FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.

—i—i— (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata.

—i—i— (1999). "¿Es pública la escuela pública?" *Cuadernos de Pedagogía,* 284.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1996). "Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo". En PEREYRA, M. A. y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Madrid, Pomares-Corredor.

FREIRE, P. (1994). "Educación y participación comunitaria". En CASTELLS, M. y otros : *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

—i—i— (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona, El Roure.

FULLAN, M. (1994). *Change forces. Probing the depths of educational reform*.

Londres, The Falmer Press.

GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La Muralla.

—i—i— (1999). "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende". En LORENZO DELGADO, M. y otros: *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, GEU.

GALEANO, E. (1999). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.

GIL VILLA, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñan-za no universitarios*. Madrid, C.I.D.E.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.

—i—i— y otros (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid, C.I.D.E.

—i—i— (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, Morata.

—i—i— (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.

—i—i— (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. Lewes, Falmer Press.

—i—i— (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

GORE, E. y DUNLAP, D. (1988). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires, Tesis.

HABERMAS, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.

HALLAK, J. (1977). *¿A quién beneficia la escuela?* Caracas, Monte Ávila.

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.

HEIFETZ, R. A. (1997). *Liderazgo sin respuestas fáciles. Propuestas para un nuevo diálogo social en tiempos difíciles*. Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M.(1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Laia.

HOUSE, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

HOYLE, E. (1986). *The politics of School Management*. Londres, Hodder and Stoughton.

HUNTER, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares-Corredor.

LIPOVETSKY, G. (1987). *L'empire de l'éphemère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. París, Gallimard.

LLEDÓ, E. (1997). "En el origen de las humanidades". En VARIOS: *Saber, sentir, pensar*. Madrid, Temas de Debate.

—i—i— (2000). "Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública". *Cuadernos de Pedagogía,* 287.

LÓPEZ YÁNEZ, J. y SÁNCHEZ MORENO, M. (Dirs.) (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla, Repiso. Biblioteca Universitaria.

LUHMANN, N. (1997). *Organización y decisión. Autopiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona, Anthropos.

MACDONALD, B. (1999). "Introducción crítica: de la innovación a la reforma.

Un cambio de referencia para analizar el cambio". En RUDDUCK, J.: *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y de la comprensión*.

Sevilla, M.C.E.P.

MACGILCHRIST, B. y otros (1997). *The intelligent School*. Londres, Paul Chap-man.

MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1999). "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio". *Educar,* 24.

MARINA, J. A. (1995). *Ética para náufragos*. Madrid, Anagrama.

MARTIN, H. P. y SCHUMANN, H. (1998). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid, Taurus.

MARTIN MORENO CERRILLO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad*. Madrid, Sanz y Torres.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.

MATURANA, H. R. y VARELA, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition. The Realization of the hiving*. Dordrecht.

—i—i— (1993). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*. Chile, Instituto de Terapia Cognitiva.

MCCORMICK, R. y JAMES, M. (1995). *Evaluación del curriculum en los centros escolares*. Madrid, Morata.

MIR, C. y otros (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona, Graó.

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la Organización*. Madrid, Ra-ma.

MORRISH, I. (1978). *Innovación y cambio en la enseñanza*. Madrid, Anaya.

OTERO, L. (1996). *Al paso alegre de la paz. Enredo tragicómico sobre la escuela franquista y pedagogías afines*. Barcelona, Plaza y Janés.

PERETTI, A. de (1985). *Del cambio a la inercia*. Madrid, Narcea.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

—i—i— (1997). *Historia de una reforma educativa*. Sevilla, Díada.

—i—i— (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.

—i—i— (1999). "La socialización postmoderna y la función educativa de la

escuela". En ANGULO, F. y otros: *Escuela pública y sociedad neoliberal.* Madrid, Miño y Dávila.

PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente.* Barcelona, Gedisa.

PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla, Díada.

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación.Una nueva definición del valor de la escuela.* Barcelona, Octaedro.

—i—i— y WEINGARTNER, (1975). *La enseñanza como actividad crítica.* Barcelona, Fontanella.

POZO, J. I. y otros (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, Aula XXI.

ROSS EPP, J. y WATKINSON, A. M. (1999): *La violencia en el sistema educativo*.

Del daño que las escuelas hacen a los niños. Madrid, La Muralla.

RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

SABIRÓN SIERRA, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza, Mira.

SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etno-gráfico*. Barcelona, Octaedro.

SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). "¿Pueden aprender las escuelas? La autoevaluación al servicio del aprendizaje organizacional". *Investigación en la escuela,* 30.

SANCHO, J. M. y otros (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid, C.I.D.E.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990a). "Las bisagras del sistema". *Cuadernos de Pedagogía,* 185.

—i—i— (1990b). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid, Akal.

—i—i— (1992). "Una tarea contradictoria. Educar para los valores y educar para la vida". *Kikiriki,* 31.

—i—i— (1993a). *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga.* Sevilla, Díada.

—i—i— (1993b). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Archidona, Aljibe.

—i—i— (1994a). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.*

Archidona, Aljibe.

—i—i— (1994b). "Quince años después. Evaluación de una experiencia bajo el prisma del tiempo". En SANTOS GUERRA, M. A.: *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona, Aljibe.

—i—i— (1994c). *Como en un espejo*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

—i—i— (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Archidona, Aljibe.

—i—i— (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999a). "De cada diez cabezas nueve embisten y una piensa". En SANTOS GUERRA, M. A.: *Norte del corazón*. Málaga, Málaga Digital.

—i—i— (1999b). *El crisol de la participación*. Archidona, Aljibe.

SCHLEMENSON, A. (1990). *La perspectiva ética en el análisis organizacional.*

Buenos Aires, Paidós.

—i—i— y otros (1996). *Organizar y conducir la escuela. Reflexiones de cinco directores y un asesor*. Buenos Aires, Paidós.

SENGE, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje.* Buenos Aires, Granica.

SERGIOVANNI, T. J. (1994). «Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory». En *Educational Administration Quaterly,* 30, (2).

SIMONS, H. (1995). "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas". En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

—i—i— (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata.

SIROTNIK, K. A. (1994). "La escuela como centro del cambio". En ESCUDERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T.: *Profesores y escuela.* Madrid, Ediciones Pedagógicas.

SOPEÑA, A. (1994). *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica.*

Barcelona, Crítica.

STAHL, T. H. y otros (1993). *La organización cualificante*. Comisión de las Comunidades Europeas. Eurotecnet.

STENHOUSE, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla, M.C.E.P.

STEWART, T. A. (1997). *La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual*. Barcelona, Granica.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Alauda-Anaya.

TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid, Morata.

VAL, L. del (1999). *Prietas las filas. Un niño en el Frente de Juventudes*.

Madrid, Temas de Hoy.

VAN VENZEL, M. G. y otros (1985). *Making school improvement work. A conceptual guide to practice*. Leuven, ACCO.

WEICK, K. (1982). "Management of organizational change *Among loosely cou-pled elements"*. En GOODMAN, P. S. (ed.): *Change in organizations*. San Francisco, Jossey Bass.

WIDDEN, M. F. (1987). "Perspective on staff development". En WIDDEN, M. y ANDREWS, I. (Eds.): *Staff Development for School Improvement*. Lewes, Falmer Press.

ZEICHNER, K. M. (1995). "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". En VARIOS: *Volver a pensar la educación*. Madrid, Morata.

Otras obras de Ediciones Morata de interés

Álvarez Méndez, J.: *Evaluar para conocer, examinar para excluir,* 2001.

Apple, M. W.: *Política cultural y educación,* (2.a ed.), 2001.

—i—i— **y Beane, J. A.:** *Escuelas democráticas,* (3.a ed.), 2000.

Beltrán, F. y San Martín, A.: *Diseñar la coherencia escolar,* (2.a ed.), 2002.

Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico,* (4.a ed.), 2001.

—i—i— Pedagogía, control simbólico e identidad, 1998.

Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación,* (4.a ed.), 2001.

Carbonell, J.: *La aventura de innovar,* 2001.

Carr, W.: *Una teoría para la educación,* (3.a ed.), 2002.

Cole, M.: *Psicología cultural,* 1999.

Condorcet, M. de: *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos,* 2001.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch.: *Métodos cualitativos y cuant.,* (4.a ed.), 2000.

Delval, J.: *Aprender en la vida y en la escuela,* (2.a ed.), 2001.

Dewey, J.: *Democracia y educación,* (5.a ed.), 2002.

Elliott, J.: *Investigación-acción en educación,* (4.a ed.), 2000.

—i—i— El cambio educativo desde la investigación-acción, (3.a ed.), 2000.

Gimeno Sacristán, J.: *El* curriculum: *una reflexión sobre la práctica,* (7.a ed.), 1998.

—i—i— La educación obligatoria: su sentido educativo y social, (2.a ed.), 2001.

—i—i— Educar y convivir en la cultura global, (2.a ed.), 2002.

—i—i— La pedagogía por objetivos: obsesión para la eficiencia, (10.a ed.), 2000.

—i—i— Poderes inestables en educación, (2.a ed.), 1999.

—i—i— La transición a la educación secundaria, (4.a ed.), 2000.

—i—i— **y Pérez Gómez, A. I.:** *Comprender y transformar la enseñanza,* (9.a ed.), 2000.

Goldschmied, E. y Jackson, S.: *La educación infantil de 0 a 3 años,* (2.a ed.), 2002.

Gómez Llorente, L.: *Educación pública,* (2.a ed.), 2001.

Grundy, S.: *Producto o praxis del* curriculum, (3.a ed.), 1998.

Hicks, D.: *Educación para la paz,* (2.a ed.), 1999.

House,E. R. y Howe, K. R.: *Valores en evaluación e investigación social,* 2001.

Jackson, Ph. W.: *La vida en las aulas,* (6.a ed.), 2001.

Kemmis, S.: *El* curriculum: *más allá de la teoría de la reproducción,* (3.a ed.), 1998.

Lundgren, U. P.: *Teoría del* curriculum *y escolarización,* (2.a ed.), 1997.

Newman, D., Griffin, P. y Cole, M.: *La zona de construcción del conoc.,* (3.a ed.), 1998.

Pérez Gómez, A. I.: *La cultura escolar en la sociedad neoliberal,* (3.a ed.), 2000.

Perrenoud, Ph.: *La construcción del éxito y del fracaso escolar,* (3.a ed.), 2001.

Popkewitz, Th. S.: *Sociología política de las reformas educativas,* (3.a ed.), 2000.

Pozo, J. I.: *Humana mente,* 2001.

Simons, H.: *Evaluación democrática de instituciones escolares,* 1999.

Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del* curriculum, (4.a ed.), 1998.

—i—i— La investigación como base de la enseñanza, (4.a ed.), 1998.

Torres, J.: *El* curriculum *oculto,* (6.a ed.), 1998.

—i—i— Educación en tiempos de neoliberalismo, 2001.

—i—i— Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum *integrado,* (4.a ed.), 2000.

VV. AA.: *Volver a pensar la educación* (2 vols.), (2.a ed.), 1999.

Walker, R.: *Métodos de investigación para el profesorado,* (3.a ed.), 2002.

Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D.: *La escuela, el estado y el mercado,* 1999.

Wray, D. y Lewis, M.: *Aprender a leer y escribir textos de información,* 2000.

Índice

La escuela que aprende	5
2000	9
Sobre el autor	11
CAPÍTULO PRIMERO Exordio para ciudadanos críticos	11
CAPÍTULO II La escuela que aprende y la sociedad neoliberal	23
CAPÍTULO III Currículum para la escuela	52
CAPÍTULO V Estrategias para el aprendizaje de la escuela	106